

## **DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

# **A pedagógus-szerep változása és hatása a személyiségfejlődésre**

**CZIKE BERNADETT**

**2004.**

**EÖTVÖS LÓRÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR**

**DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**CZIKE BERNADETT**

**A pedagógus-szerep változása és hatása a  
személyiségfejlődésre**

**„Pszichológia” Doktori iskola,  
„Szocializáció és társadalmi folyamatok” Program**

**Témavezető: Dr. Faragó Klára**

**Budapest, 2004.**



## Tartalomjegyzék

A táblázatok jegyzéke.....	6
Az ábrák jegyzéke.....	7
Előszó és köszönetnyilvánítás.....	8
<b>1. Kiindulópontok, a témaválasztás indoklása.....</b>	<b>10</b>
<i>1.1 A társadalmi környezet változásai.....</i>	<i>10</i>
1.1.1 Az információrobbanás	
1.1.2 A demokratizálódás	
1.1.3 A globalizáció	
<i>1.2 Az iskola szerepe a változások tükrében: a „szükséges felnőtt”.....</i>	<i>12</i>
1.2.1 Akadályozó és serkentő körülmények	
1.2.2 Az új igényekhez alkalmazkodó személyiség	
<i>1.3 A személyiségfejlődés és pedagógiai hatás összefüggése.....</i>	<i>14</i>
<i>1.4 Kiindulópontok, axiómák.....</i>	<i>16</i>
<b>2. A pedagógus-szerep és a nevelői stílus vizsgálatának története.....</b>	<b>17</b>
<i>2.1 Szerepfelfogások és nevelői stílusértelmezések a neveléslélektanban.....</i>	<i>17</i>
2.1.1 A vizsgálatok itt hasznosítható eredményei	
<i>2.2 A pedagógus szerepe néhány markáns reformpedagógiában.....</i>	<i>20</i>
2.2.1 A Montessori-pedagógia szerepfelfogása	
2.2.2 A Waldorf-pedagógia szerepfelfogása	
2.2.3 Rogers pedagógiai elvei	
2.2.4 A Freinet-pedagógia szerepfelfogása	
<i>2.3 Carl Rogers elképzelése a pedagógus szerepéről.....</i>	<i>24</i>
<i>2.4 A hazai alternatív mozgalmakról.....</i>	<i>26</i>
2.4.1 A pedagógus szerepe	
2.4.2 A tanári tekintély új értelmezése	

<b>3. A pedagógus szerepe – a kihívások tükrében – ma.....</b>	<b>29</b>
3.1 <i>Egy új szerepértelmezés.....</i>	29
3.2 <i>Szabálykialakítás és szabálytartás.....</i>	32
3.2.1 A háromféle szabály	
3.2.2 A szabályok és a nevelési módszerek illeszkedése	
3.2.3 Néhány példa a gyakorlatból	
3.2.4 Jellegzetes pedagógiai hibák	
3.3 <i>A pedagógus-diák kapcsolat.....</i>	41
3.3.1 Carl Rogers elképzelése: a pedagógus, mint facilitátor	
3.3.2 Az empátia fogalma	
3.3.3 Az előítélet elméleti háttere	
3.3.4 A tolerancia fogalma, jellemzői	
3.3.5 A pedagógia feladatai a toleranciára nevelés terén	
3.4 <i>Visszajelzés, értékelés.....</i>	55
3.4.1 Az értékelés jelentősége a pedagógiai folyamatban	
3.4.2 Az értékelés története	
3.4.3 Az osztályozás és árnyalt értékelés összehasonlító elemzése	
 <b>4. Két elővizsgálat a különböző pedagógusi szerepfelfogások hatásának összehasonlításához (2000-2002).....</b>	<b>65</b>
4.1 <i>Miért épp ezek a vizsgálatok?.....</i>	65
4.2 <i>Az elővizsgálatok ismertetése.....</i>	66
4.3 <i>A kérdőívek bemutatása, a felvétel módja és célja.....</i>	68
4.4 <i>A vizsgálat második szakaszában résztvevő alternatív iskolák céljai, értékei.....</i>	69
4.5 <i>A kutatás eredményeinek bemutatása.....</i>	70
4.5.1 A stressz	
4.5.2 A közérzet	
4.5.3 Az iskolai légkör	
4.5.4 A szabályok	
4.5.5 Előítélet, tolerancia	
4.5.6 Pedagóguskép a saját elvárások alapján	
4.6 <i>Következtetések és tovább vizsgálandó kérdések.....</i>	80

<b>5. Összehasonlító vizsgálat az alternatív és nem alternatív iskolába járó diákok körében 2003-ban.....</b>	<b>82</b>
5.1 Miben volt más a 2003 őszi vizsgálat, mint az előzőek?.....	82
5.2 A vizsgálat körülményei, minta, hipotézisek, vizsgálati módszerek.....	83
5.2.1 Hipotézisek	
5.2.2 Vizsgálati módszerek	
5.3 A diák közérzete.....	85
5.3.1 A tizenkét iskola	
5.3.2 Az egész mintára jellemző eredmények	
5.3.3 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása	
5.4 Az iskolai légkör: igazságosság az iskolában.....	99
5.4.1 A tizenkét iskola	
5.4.2 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása	
5.5 A diák közérzete és az iskolai légkör összehasonlítása.....	109
5.6 A tolerancia.....	111
5.6.1 Az összes iskolára jellemző eredmények	
5.6.2 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása	
5.7 A szabályok.....	116
5.7.1 A kérdőív összeállításának és értékelésének szempontjai	
5.7.2 Az egész minta átlagai	
5.7.3 Az egyes iskolák jellemzői	
5.7.4 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlító elemzése	
<b>6. A vizsgálatok összegzése az elméleti kiindulópontok tükrében.....</b>	<b>136</b>
6.1 Az igazságosság megítélésének és a közérzet vizsgálatának eredményei.....	136
6.1.1. A kétfajta iskola eredményeiről	
6.1.2 Hipotézisek a diák közérzetét és igazságosságról való véleményét befolyásoló egyéb tényezőkről	
6.1.3 Milyen pedagógust szeretnek a diákok?	
6.1.4 A diákok közérzete: milyen iskolák érnek el pozitív eredményeket?	



6.2	<i>A tolerancia-vizsgálat eredményei.....</i>	139
6.3	<i>A szabályok vizsgálatának eredményei.....</i>	139
6.4	<i>A vizsgálat egészének tanulságai, a mai iskola fejlődésének irányai.....</i>	140
<b>7.</b>	<b>A pedagógus szerepe a kooperatív tanulás során.....</b>	<b>142</b>
7.1	<i>A nevelői attitűd és a kooperatív tanulás kapcsolata.....</i>	142
7.2	<i>A kooperatív tanulás előzményei az Egyesült Államokban: verseny és kooperáció.....</i>	143
7.2.1	Rövid történet és helyzetelemzés	
7.2.2	Roger és David Johnson: a háromféle tanulási modell	
7.2.3	A kooperatív tanulás előnyei, a különböző modellek alkalmazásának ideális aránya	
7.3	<i>Spencer Kagan módszerközpontú megközelítésének alapelvei.....</i>	146
7.3.1	Az építő egymásrautaltság	
7.3.2	Az egyéni felelősség	
7.3.3	Az egyenlő részvétel	
7.4.4	A párhuzamos interakció	
7.4	<i>A pedagógus szerepe a frontális és a kooperatív tanulásszervezésben.....</i>	152
7.5.1	A két tanulásszervezés alapelvei	
7.5.2	A diákok jellemzői	
7.5.3	A kétféle módszer rejtett tanterve	
7.5.4	A pedagógus feladatai a kétféle tanítási órán, foglalkozáson	
7.5.5	A pedagógusi attitűdváltozás egyes elemei	
	<b>Utószó.....</b>	<b>159</b>
	<b>Jegyzetek.....</b>	<b>161-165</b>
	<b>Mellékletek.....</b>	<b>I</b>
1.	sz. melléklet.....	II
2.	sz. melléklet.....	XII
3.	sz. melléklet.....	XX
4.	sz. melléklet.....	LVI
5.	sz. melléklet.....	LXIV
	<b>Felhasznált irodalom.....</b>	<b>i-viii</b>

## A táblázatok jegyzéke

1.	A személyiség egyes jellemzői és a nevelő hatás.....	15
2.	A háromféle szabály és az alkalmazott nevelési módszerek variációs lehetőségei.....	38
3.	Az egyes iskolák diákjainak összes állításra adott válaszáinak átlaga és szórása.....	86
4.	Az egyes témakörökre adott válaszok átlaga iskolánként.....	87
5.	Az egyes témakörök átlagainak egymás közötti korrelációja, és ezek szignifikancia-szintje az egész mintára vonatkozóan.....	89
6.	Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagainak összehasonlítása.....	97
7.	A két csoport átlagai a közérzet egyes témaköreiben.....	98
8.	Az iskolák átlaga az egyes kérdésekre adott válaszok alapján.....	100
9.	A két csoport átlagai az igazságosság témakörében.....	105
10.	A két csoport tolerancia átlagai.....	112
11.	A két csoport összehasonlítása az egyes kérdésekre adott válaszok.... szerint (tolerancia).....	113
12.	A nem alternatív iskolák adatai.....	121
13.	Az alternatív iskolák adatai.....	127
14.	A két csoport összehasonlítása a szabályok típusa szerint.....	132
15.	A két csoport összehasonlítása a szabályok kialakításának módja..... szerint.....	133
16.	A két csoport összehasonlítása a következmények típusa szerint.....	135
17.	A kétféle tanulásszervezési mód rejtett tanterve a pedagógusi attitűd szempontjából.....	154
18.	Pedagógusi feladatok a kétféle tanulásszervezésben.....	156

## Az ábrák jegyzéke

1.	Összevont ábra a teljes kérdőívre adott válaszok alapján (iskolai közérzet).....	90
2.	Csoportképződés a pedagógusokkal kapcsolatos témakörben.....	91
3.	Csoportképződés a motiváció témakörében.....	91
4.	Csoportképződés a társakra vonatkozó téma alapján.....	92
5.	Csoportképződés az iskola témakörében.....	92
6.	Csoportképződés az iskolai légkör (igazságosság) témakörben.....	104
7.	Csoportképződés két kérdőívre - diákok közérzete és az iskolai légkör - adott válaszok alapján.....	109
8.	Csoportképződés a tolerancia alapján.....	114
9.	Csoportképződés a két csoport közötti legnagyobb különbséget mutató kérdésben.....	115
10.	Milyen típusú szabályokat sorolnak fel a diákok?.....	118
11.	Hogyan alakulnak ki a szabályok?.....	118
12.	A szabályok megszegésének következményei.....	119
13.	A két csoport összehasonlítása a válaszolók száma szerint (szabályok felsorolása).....	131
14.	A két csoport összehasonlítása a szabályok típusa szerint.....	132
15.	A két csoport összehasonlítása a válaszolók száma szerint..... (kialakulásának módja).....	133
16.	A két csoport összehasonlítása a szabályok kialakításának módja..... szerint.....	134
17.	A két csoport összehasonlítása a válaszolók száma szerint (A következmények).....	134
18.	A két csoport összehasonlítása a következmények típusa szerint.....	135

„A pedagógusnak nem alakítania kell, hanem alakulni engednie, nem parancsolnia, hanem engedelmeskednie, nem vezetnie, hanem szolgálnia.” (*Maria Montessori pedagógiai elveiről Faragó László és Kiss Árpád*)<sup>1</sup>

## **Előszó és köszönetnyilvánítás**

Doktori dolgozatom a pedagógus tevékenységének – a szabályok kialakításának módszerei, a pedagógus-diák kapcsolat jellege, a toleranciára nevelés és az értékelés – gyerekekre gyakorolt hatásával foglalkozik. A téma aktualitását az iskola társadalmi környezetében végbement változások (információ-robbanás, demokratizálódás, globalizáció) és a kilencvenes években, hazánkban megjelent alternatív iskolák indokolják.

Az elméleti megközelítés mellett dolgozatomban nagy hangsúlyt fektetek saját kutatásaim bemutatására. 2003-ban végzett összehasonlító kutatásomat két elővizsgálat (2000, 2002) is megelőzte, így vizsgálataim során összesen 554 diák és 10 pedagógus véleményét kérdeztem meg. A 2003-as, széles körű vizsgálatot tizenkét (hat alternatív és hat nem alternatív) iskola egy-egy nyolcadikos osztályában végeztem, ahol összesen 274 diák négyféle kérdőívet töltött ki. Feltételeztem, hogy az alternatív iskolákban személyesebbé vált pedagógus-diák kapcsolat hatással van a diákok iskolai közérzetére, szívesebben tanulnak, jobban elfogadják pedagógusaikat. Az árnyalt, szöveges értékelés régóta honos ezekben az iskolákban. Ezzel kapcsolatos vizsgálatom az „igazságosság az iskolában” című kérdőívvel arra kereste a választ, vajon az alternatív iskolába járó diákok válaszai különböznek-e a nem alternatív iskolák diákjainak értékelésétől. A szabályok beláttatásán alapuló nevelési módszereik eredményességére voltam kíváncsi, amikor az iskolai szabályok felsorolására, kialakulásuk módjára és be nem tartásuk következményeire kérdeztem rá, nyitott kérdőív segítségével. Úgy gondoltam, nagy szükség van empirikus kutatásra ebben a témában, ahhoz, hogy árnyalt és érvényes következtetéseket tudjunk levonni.

Az alternatív iskolákban alkalmazott pedagógiai gyakorlat ilyen jellegű elemzése, és annak – ezeken a területeken – más iskolákkal történő összehasonlítása, Magyarországon eddig nem történt meg. A kutatás kezdetén és az eredmények elemzésekor legfőképpen az motivált, hogy rátaláljak azokra az alternatív iskolákban meghonosodott eljárásokra, módszerekre és attitűdökre, amelyeket a tapasztalat pozitívan igazol, és amelyek alkalmazása célszerű lenne az egész közoktatásban.

Vizsgálataim lebonyolítása elképzelhetetlen lett volna azon munkatársaim segítségével nélkül, akik az elmúlt években együtt dolgoztak velem az Alternatív Pedagógusképző Műhelyben.<sup>2</sup> Külön köszönettel tartozom Menczel Évának és Boga Dórának, akik a 2003-as vizsgálat során a kérdőívek diákokkal történő kitöltését lebonyolították.

Az elővizsgálatok során Fehér Márta, Kereszty Zsuzsa, Szebényi Csilla, Kerékgyártó Judit és Zágon Bertalanné voltak azok, akikkel együtt dolgoztam. Rendszeresen megbeszéltük a vizsgálatok egyes eredményeit. Fehér Márta, Kereszty Zsuzsa és Szebényi Csilla többször elolvasta és véleményezte dolgozatom korábbi változatait, ezzel sokat segített a disszertáció megszületésében. Nógrádi Zoltánnak a kutatási eredmények statisztikai összegzésében nyújtott segítségét szeretném megköszönni.

Köszönettel tartozom Dr. Nádasi Máriának, aki az utolsó fázisban sok szakmai segítséget nyújtott; gondolatai és kritikái nagyban befolyásolták alkotó munkámat. Témavezetőm, Dr. Faragó Klára az egész munka során mellettem állt, biztatott, s az a meggyőződés, hogy a vizsgálat ilyen széleskörű legyen, és ennyiféle szempontból elemezzem eredményeit, jelentős részben az ő hatására alakult ki bennem.

Ezúton mondok köszönetet a vizsgálatban résztvevő iskolák pedagógusainak és diákjainak az érdeklődő együttműködésért. Különösen az alternatív iskolák pedagógiai vezetői és pedagógusai segítettek és támogatták munkámat, valamint engedélyezték iskolájuk dolgozatomban névvel történő szerepeltetését is.



## **1. Kiindulópontok, a témaválasztás indoklása**

Dolgozatom a pedagógus-szerep személyiségformáló hatásával foglalkozik, különös tekintettel arra, hogy a tágabb világban és a szűkebb környezetünkben lezajló változások milyen kihívásokat jelentenek ma a gyerekek nevelésében. Feltételezem, hogy a változásokra adott adekvát válasz az önálló, stabil önbizalmú, a változásokhoz alkalmazkodni képes, toleráns felnőttek nevelése.

A gyerekeket érő iskolai hatások közül részletesen vizsgálom a pedagógus szerepét és lehetőségeit. Az általam kiemelt és elemzett területek a következők: a szabályalkotás, a szabályelsajátítás folyamata, a pedagógus-diák kapcsolat, a toleranciára nevelés valamint az iskolai értékelés. Ezeket a területeket először szakirodalmi ismereteim, valamint saját gondolataim alapján, elméleti síkon mutatom be, majd önálló, összehasonlító vizsgálataim eredményeinek tükrében elemzem.

Empirikus vizsgálataimat kétféle iskolában végeztem, olyan iskolákban, ahol a pedagógus-szerep és az iskola céljai, belső szerkezete az elmúlt évtizedekben nem sokat változott, és olyan intézményekben, amelyek az utóbbi időben kísérletet tettek arra, hogy az új körülményeknek megfelelő pedagógiai rendszert dolgozzanak ki. A nem alternatív és alternatív iskolák összehasonlítása lehetőséget ad arra, hogy a különböző szerepfelfogások gyerekekre gyakorolt hatásáról információkat szerezzünk.

Dolgozatom végén, a vizsgálatok eredményeire tekintettel bemutatok egy olyan tanulásszervezési módot (kooperatív tanulás), amely lehetőséget nyújt a pedagógus módszereinek változatosabbá tételére és alapelveit tekintve szorosan kapcsolódik a dolgozat szemléletéhez és gondolatmenetéhez.

### *1.1 A társadalmi környezet változásai*

#### **1.1.1 Az információrobbanás**

Az információs forradalom, az információhordozók megsokasodása és modernizálódása elengedhetetlenné teszi az iskola szerepének újraértelmezését, hiszen az iskola többé nem a tudás elsőrendű hordozója, a tudásnak számos más, esetenként jobb, megbízhatóbb forrása vannak. Az iskolában folyó munkát nagymértékben megváltoztatja a külső ingergazdag,

állandóan változó környezet. Új kihívás a fenti változások következtében a gyerekek megváltozása. Az ingergazdag és robbanásszerűen változó társadalmi és gazdasági környezet hatására sokkal nehezebben leköthető a figyelmük, megváltozott az érdeklődési körük, mások az igényeik. Hozzászoktak ahhoz, hogy környezetük hihetetlenül gyorsan változik, másodpercenként sok-sok inger éri őket, ez állandó odafordulást és alkalmazkodást igényel tőlük. Az információrobbanás következtében válogatatlan ingerforrásokból rengeteg ténnyel és jelenséggel találkoznak, amelynek a feldolgozása sok időt és segítséget igényelne. Fontos lett az információk súlyozásának és szűrésének képessége, az információforrások közti válogatni tudás, az elaboráció, a feldolgozás képessége.

Ebben a környezetben nem lehet frontális órák keretében, tekintélyelvű pedagógiával tanítani, elméletileg nem indokolhatóak a régi módszerek, gyakorlatilag pedig egyszerűen nem vezetnek eredményre. A pedagógusok többsége szenved az új helyzetben, nem találja azokat a fogódzókat, amelyek alkalmasak lehetnek a diákok motiválására és eredményes tanítására, nevelésére.

#### 1.1.2 A demokratizálódás

Az 1989-90-es magyarországi változások, a rendszerváltás, a társadalom diktatúrából demokráciába való átmenete szintén szükségessé teszi az iskola feladatának újragondolását, az ott folyó mindennapi tevékenység változását. A demokratikus rendszerekben jobban boldogul az az egyén, aki önálló döntéseket képes hozni, bízik magában, és véleménye van a körülötte lévő világról. A tekintélyelvű, diktatórikus rendszerrel ellentétben, a demokráciában a konformizmus helyett több teret kap a kreativitás, az egyéniség kibontakozása, az önállóság.

A demokrácia térhódítása a társadalmakban, a diktatúrák lassú visszaszorulása egyre inkább átértelmezteti a felnőtt-gyerek viszonyt is: a gyermekek nagyobb szabadságban, magyarázatokkal alátámasztott szabályok szerint kell, hogy felnőjenek, egyre erőteljesebb az az igényük, hogy kipróbálhassák magukat, és az erre alkalmas helyzetekben ők dönthessenek.

#### 1.1.3 A globalizáció

A változások a társadalmi mobilizáció révén hatással vannak az iskolába járó gyerekek összetételére. Az esélyegyenlőség és a társadalmi igazságosság igénye szükségessé teszi a

heterogén csoportok létrehozását. Ki kell alakítani a csoporton belül az egyéniséghez alkalmazkodó bánásmódot, az egymás iránti tisztelet valamint az egymás segítségének képességét. Az iskola nagyon sokféle gyereket nevel, oktat, megváltozott az iskolai osztályok összetétele így nehézséget jelent a pedagógusok számára a sokféle képzettség, sokféle háttértudás a különbségeket figyelembevevő tanítás problematikája is. Új, de tartósan ígérkező probléma a hazai iskolákban az előítéletes gondolkodás, a kellő tolerancia hiánya, a másság elutasítandóként való értelmezése, mind a pedagógus-diák kapcsolatban, mind pedig a diák-diák kapcsolatok terén.

A világ globalizálódása, a heterogén társadalmi csoportok létrejötte, az Európai Unióhoz való csatlakozás mind fokozottabban veti fel az előítéletek problémáját, az egymás mellett éléshez nélkülözhetetlen tolerancia szükségességét is.<sup>3</sup>

## *1.2 Az iskola szerepe a változások tükrében: a „szükséges felnőtt”*

Az iskola a társadalmi célok megvalósításának fontos színtere<sup>4</sup>, az iskolai nevelés során lehetőség kínálkozik arra, hogy a kialakított szervezet és annak résztvevői a fennálló társadalmi rendszer fenntartását erősítsék, vagy éppen annak változásához járuljanak hozzá. A társadalmi változások – a gazdasági és politikai berendezkedés új kereteinek kialakításán túl – egészében és tartósan csak az ember mentális sajátosságainak változásával mehetnek végbe, az új berendezkedés, a demokrácia így valósulhat meg. Az emberek mentális felkészültségéhez jelentős mértékben hozzájárul az iskola.

A család visszaszorulása a nevelésben, vagyis az a tény, hogy a gyerekek egyre kevesebb tartalmas időt töltenek szüleikkel, illetve, hogy az együtt töltött idő mennyisége is csökkent megnöveli annak a szükségességét, hogy az iskola a teljes személyiség fejlesztésére törekedjen. Fontos szerep jut így az érzelmi nevelésnek, az érzelmi intelligencia fejlesztésének, a tolerancia kialakításának, valamint a szociális készségek – például az együttműködés készség – fejlesztésének.

A társadalmi változások bizonytalanságot szülnek, és nehezítik az iskolában folyó munkát. A helyzet paradox: a változásokkal egy időben, azokat elősegítve kell, hogy működjön az iskola, de ugyanakkor egyik alapfunkciója a gyermekek biztonságának megteremtése, jövőkép kínálása, a tervezés feltételeinek biztosítása. Az e funkciónak való megfelelés alapfeltétele a stabil háttér, a politika és a társadalom elvárásainak kontinuitása. Az iskola védelmi funkciójából következik, hogy igen nehezen változik, lassan mozdul el, és ezért csak lemaradva képes követni a környezet változásait. A pedagógusok, mint az iskolai

folyamatok meghatározó tényezői a biztonság érdekében igyekeznek változatlanok maradni, még akkor is, ha minden körülmény azt igazolja, hogy új eljárásokra, új elvekre van szükség.

#### 1.2.1 Akadályozó és serkentő körülmények.

A pedagógus ebben a folyamatban, mint irányító személy vesz részt. Szerepét az elmúlt időszak irodalmában<sup>5</sup> igen jelentősnek tartják, hiszen gyakorlatilag minden feladat rá hárul az iskolai céljainak megvalósításából, a teljes felelősséget ő viseli. A pedagógusszerep változásának szükségessége könnyen belátható, hiszen a fent vázolt társadalmi körülményekhez kell alkalmazkodnia az iskola egyik főszereplőjének, a pedagógusnak is. A szerep a társadalmi státusból következő viselkedés mintát, a státusz alapján elvárt viselkedést, attitűdöt jelenti. Napjainkban az elmúlt időszak társadalmi változásain kívül a szerepértelmezést nehezíti, négyévente (a közoktatás vezetőinek cserélődése miatt) változik az iskola feladatának meghatározása. Változik az iskolai évfolyamainak száma, az iskolarendszer alapszerkezete, a tanterv, változnak a követelmények, és mind emellett változóban van a felsőoktatás. Új közoktatási törvényt fogadott el a parlament, változik a felsőoktatási törvény, sem a diák, sem a szülő, sem a pedagógus nem lehet biztos az elkövetkező évek, évtizedek oktatáspolitikájának alakulásában, és a változások megnehezítik a tervezést. A kívánt változások bekövetkezését nehezíti az a jelenség, hogy – amint azt „az igazságos világba vetett hit” elméletével és gyakorlatával foglalkozó kutatók írásai<sup>6</sup> igazolják – az emberek többsége a változatlanság híve. A változatlanságot biztonsági tényezőnek tekinti a bizonytalan újjal szemben, még akkor is, ha ez számára adott esetben hátrányt jelent.

Új körülmény az is – ami a neveléstörténetben eddig nemigen fordult elő – hogy a pedagógusok sokszor maguk is olyan készségekben, képességekben, ismeretekben hiányt szenvednek, amelyeket feladatuk lenne megtanítani tanítványaiknak. Hiányt szenvednek, mert az új készségek szükségessége csak az utóbbi években merült fel. Az informatika és az idegen nyelv ismerete – hogy csak a legnyilvánvalóbb területeket említsem – rendkívül fontos az új a magyar társadalomban, felnőttként megtanulni ezeket nehezebb, mint fiatalon. Így állhat elő az a paradoxon, hogy sok esetben a diák bizonyos területeken többet tud, mint tanára.

A 20. század elején megjelenő reformpedagógiák, valamint a humanista pszichológia és az abból kinövő pedagógiai rendszerek újraértelmezik a nevelés módszereit, a gyermekre gyakorolt hatások mikéntjét. Az elmúlt évszázadokban kétségbevonhatatlan volt



a felnőtt vezető, irányító szerepe, mint olyan valakié, aki tudja az utat, ismeri a jövőt. Ma egyre inkább a segítő szerep kerül előtérbe, a nevelő legfőbb feladata az egyéni utak megtalálásának elősegítése. A nevelés modern felfogása szerint a nevelő inkább hasonlít olyan személyközpontú tanácsadóra, aki megteremti a fejlődés feltételeit.

### 1.2.2 Az új igényekhez alkalmazkodó személyiség

Összegezve, ha fel akarjuk vázolni az új személyiségjegyeket, amelyek várhatóan szükségesek a 21. század nemzedéke számára, először a bizonytalansági tényezőket kell számba vennünk. Nem tudjuk megmondani pontosan, milyen ismeretek kellenek, nem tudjuk megmondani, milyen munkakörök lesznek a mostani gyerekek felnőtté válásának pillanatában, nem tudjuk megmondani pontosan milyen életpályára készítsük fel a fiatalokat. Ha meg akarjuk határozni azokat a szükséges kellékeket, amelyekkel a fiataloknak az iskolából kikerülve rendelkezniük kell, csak néhány biztos pontunk lehet, és ezek a következők:

- önállóság, kompetencia-motívum, belső kontroll,
- alkalmazkodó készség: nyitottság, rugalmasság, kreativitás,
- toleráns attitűd, együttműködési készség.

Fontos mentális és érzelmi erő e jegyek fejlődéshez a magabiztosság, a pozitív önértékelés, az önbizalom. Egyre nagyobb szükség van olyan pedagógiára, amely az egyén bátorságát, kockázatt vállalását, pozitív önértékelését segíti, amely képes arra, hogy büszke, kritikus és önkritikus nemzedéket neveljen.<sup>7</sup>

### 1.3 A személyiségfejlődés és pedagógusi hatás összefüggései

A szükséges személyiségjegyek kibontakozását természetesen több tényező együttes jelenléte befolyásolja. Nehéz elemeire bontani a különböző hatásokat, amelyek szerepet játszanak egy-egy attitűd kialakulásában. A külső tényezők hatása is rendkívül fontos<sup>8</sup>. A családi nevelés és a közvetlen és tágabb társadalmi környezet épp olyan jelentős, mint a most tárgyalt nevelői hatások. S még azoknak a nevelő hatásoknak is, amelyek az iskola egészének keretei között hatnak, a pedagógus csak az egyik képviselője. A továbbiakban csak ezzel a kicsi, bár fontos szelettel foglalkozom.

A következő táblázatban a különböző, fontosnak tartott személyiségjegyek kialakításához szükséges pedagógiai feladatokat gyűjtöttem össze. A személyiségjegyek

egymással is összefüggenek, a nyitottság kapcsolatban van a toleranciával, a magabiztosság a kreativitással, a helyes énkép mások elfogadásának képességével. Ezért adódik olyan nevelői feladat és hatás, amelyik egyszerre több személyiségjegy alakulását is befolyásolja.

*1. táblázat: A személyiség egyes jellemzői és a nevelő hatás*

Kialakítandó attitűdök és kompetenciák	Pedagógiai teendő
<p><b>Önállóság, kompetencia</b></p> <p>A konformista személyiségtípus ellentéte. Önálló véleménnyel rendelkező, szuverén, önmaga belső értékrendszere szerint él. Kompetensnek érzi magát a körülötte lévő események befolyásolásában: a körülményeket változtathatóként éli meg.</p> <p>Reális énkép, egészséges magabiztosság.</p>	<p>Szabályok interiorizált formájának kialakítása, partneri viszony</p> <p>igazságos és folyamatos értékelés.</p> <p>A szabadság bizonyos foka: szabad próbálkozás, döntési lehetőségek teremtése</p> <p>szorongásmentes környezet kialakítása.</p>
<p><b>Alkotó alkalmazkodás</b></p> <p>Helyzetfelmérő-készség, kreatív személyiség: figyelmesség, ötletgazdagság, rugalmasság, alkotókészség, motiváltság, kíváncsiság.</p>	<p>Minta adása, a kreativitás ösztönzése: sokféle helyzet teremtése</p> <p>döntési lehetőségek nyújtása, szorongásmentes környezet.</p>
<p><b>Tolerancia</b></p> <p>Kíváncsiság</p> <p>Előítélet-mentesség</p> <p>Nyitottság, rugalmasság</p> <p>Empátia,</p> <p>Őszinteség, kongruencia</p> <p>Elfogadás</p> <p>Önbizalom</p> <p>Biztonságérzet és bizonytalanságtűrési képesség</p>	<p>Minta adása, türelem, belső értékeken alapuló tanári tekintély.</p> <p>Elfogadó, partneri kapcsolatok teremtése</p> <p>heterogén csoportok létrehozása</p> <p>Bizalom, hitelesség.</p> <p>Tér, idő és elismerés biztosítása a többféleségnek.</p> <p>A sokféle érték képviselése.</p> <p>Differenciálás, kooperatív tanulás alkalmazása.</p> <p>Reális és támogató, árnyalt értékelés.</p>

<p><b>Együttműködési készség</b></p> <p>Mások segítségének motivációja,</p> <p>Türelem,</p> <p>figyelem a másik iránt.</p> <p>Kommunikációs készség.</p>	<p>A szociális készségek</p> <p>kiemelt fejlesztése.</p> <p>Mintaadás,</p> <p>kooperatív tanulásszervezés</p> <p>alkalmazása</p>
--	--

#### 1.4 Kiindulópontok, axiómák

Az iskola szerepének és feladatainak újragondolása Magyarországon a társadalom további fejlődésének elengedhetetlen feltétele, és ebben a folyamatban a pedagógusnak döntő jelentősége van. A pedagógus attitűdje és módszerei képesek befolyásolni a gyerekek önállóságát, önbizalmát, toleranciájának és kreativitásának mértékét, valamint képesek a demokratikus berendezkedésű társadalom kialakulását elősegíteni úgy, hogy öntudatos, kritikus és felelősségteljes állampolgárt nevelnek.

Az 1990-es évek elején megjelenő hazai alternatív iskolák igyekeznek az új kihívásokhoz alkalmazkodni. Tapasztalataik megismerése és azok elemzése után az eredményes, bevált módszerek átvétele a közoktatás más intézményeiben pozitív hatású.

A dolgozatban bemutatott egyes nevelési területek elemzését, valamint az általam végzett kutatást a fenti axiómák jegyében készítettem.

2003 őszén végzett kutatásom két szempontból új a Magyarországon korábban folytatott vizsgálatokhoz képest. Az egyik, hogy ilyen jellegű, ennyiféle témakörben, (négy kérdőív) ekkora mintát felmérő, (tizenkét iskola, 274 diák) az alternatív és a nem alternatív iskolákat összehasonlító elemzés még nem készült. A másik, a kérdőívek témája, a felmérés szempontja, ami az iskola nevelői feladatát tartja szem előtt, s ezen a területen végez összehasonlítást.

A vizsgálatoknak szorító keretet adtak az anyagi és személyi feltételek, sem mintáját, sem témáinak kiterjedését nem tekinthetjük átfogónak. Hat nem alternatív és hat alternatív iskola 274 diákját kérdeztük meg *a szabályok, a tanár-diák kapcsolat, a tolerancia* valamint *az értékelés* témakörében.

Bár az eredmények sokrétűek és elgondolkodtatóak, elengedhetetlen lesz a jövőben nagyobb mintán, még több témában további összehasonlító vizsgálatokat végezni. A

dolgozatban leírtak megmutatják azokat az irányokat, amelyek alapján további elméleti és gyakorlati megfigyeléseket, vizsgálatokat lehet és kell végezni.

## **2. A pedagógus-szerep és a nevelői stílus vizsgálatának története**

### *2.1 Szerepfelfogások és nevelői stílusértelmezések a neveléslélektanban*

Ungárné Dr. Komoly Judit a vizsgálatokat két csoportra osztja<sup>9</sup>: a pedagógusi tulajdonságok vizsgálatait, valamint a nevelői stílusok meghatározásával foglalkozó vizsgálatokat.

Az első esetben a tulajdonságlistákat a tanulóknak kiosztott kérdőívek alapján állították össze. De van más módszerre is példa: az Amerikai Oktatási Tanács saját felmérésében magukat a tanárokat vizsgálta<sup>10</sup>, azokat a személyiségjellemzőket és múlthoz köthető sajátosságokat vizsgálta, amelyek a jó tanárt jellemzik.

A tulajdonságlisták alapján megfogalmazott elvárások erősen élnek ma is. A pedagógusokkal történő beszélgetések<sup>11</sup> során megfogalmazódott, hogy az elvárások velük szemben a következők: legyenek határozottak, következetesek, tudjanak sokkal többet a diákoknál, legyenek jó vezetők, legyen tekintélyük. A velük szemben támasztott ilyen jellegű követelmények magukban hordozták azt az elgondolást, hogy a pedagógus diákjai számára mindenben példa, modell, és feladata a társadalmi követelmények képviselete. Számos vezetéselméleti megközelítés<sup>12</sup> is azt az alapelvet követi, hogy a pedagógus egy csoport vezetője, irányítója, rajta múlik, mi történik. Ez nemcsak óriási feladatot jelent a pedagógus számára, hanem rendkívüli felelősséggel ruházza fel. Ha mindent ő valósít meg, mindenért ő a felelős is. Ez a gondolat hozza magával sok pedagógus rendkívüli hitét abban, hogy mindenhez köze van, hogy a diákok bármilyen problémájáért felelős, hogy munkája során, mint egész ember mérettetik meg, hogy amikor valami nem sikerül, azt nem munkaköri, hanem személyes problémaként éli meg. A vele szemben támasztott elvárások illuzórikusan kitágították feladatkörét, és ez által jelentősen megnövelték felelősségét is.

A másik vizsgálati és kutatási terület a nevelői stílusok osztályozása és tipizálása. Ezek a tipológiák alapgondolatukat tekintve megegyeznek abban, hogy azt állítják, hogy



egy-egy pedagógusra folyamatosan jellemző egy nevelői stílus, ha úgy tetszik állandó személyiségjegye, és az adott helyzetekben ennek megfelelően viselkedik.

A legtöbb kutató két (esetenként három) élesen elkülönülő típust sorol fel,<sup>13</sup> amelyeket sokszor különbözőképpen neveznek el, de lényegüket tekintve mégis hasonlóak. Ezek közül csak néhányat emelek most ki:

Caselman pl. „feladatcentrikus” (logotrop) és „gyerekcentrikus” (pedotrop) nevelői stílust különböztetett meg. Mindkét típuson belül további két altípust azonosított: a logotropon belül „merev” és a „plasztikus” altípust, az „ifjúság barátja” és az „ifjúság kiszolgálója” altípust a pedotrop típuson belül.<sup>14</sup> Kuzmina a pedagógiai képességek becslése alapján próbálta csoportosítani a pedagógusokat. Három típust különböztetett meg: a „mester”, a „majdnem mester”, és a „nem mester” típusokat.<sup>15</sup> Anderson „uralkodó” (domináns) és „együttműködő” (integratív) jelzőket alkalmazott e típusok leírására.<sup>16</sup> Ned Flanders interakciós analízissel vizsgálta a tantermi szituációkat. Vizsgálataiban tanulóközpontú és tanárközpontú megközelítésről, valamint ezek diákokra gyakorolt hatásáról írt. Kutatásai alapján a pedagógusokat „direkt” és „indirekt” típusba sorolta. Megállapította, hogy az indirekt tanári magatartás megnöveli a tanulók teljesítményét.<sup>17</sup>

Adorno a tekintélyelvű (autoriter) személyiségről,<sup>18</sup> Lewin, Lippitt és White híres kísérlete autoriter, demokratikus és laissez faire típust különböztet meg és tanulságai szerint a demokratikus nevelői magatartás a legeredményesebb, mert az autokrata stílus agressziót és ellenállást vált ki.<sup>19</sup> A vizsgálatokat később folytatva, Anderson 49 oktatási kísérletet tanulmányozott abból a szempontból, hogy a Lewin, Lippitt és White által leírt tanári viselkedés hogyan hat a tanulók hangulatára és produktivitására.<sup>20</sup> Anderson „tanárközpontú” és „diákközpontú” stílust különböztetett meg.

Sokan árnyalták ezeket a kategóriákat, például a Tausch házaspár konfliktusos nevelési helyzetek elemzése után távolságtartó, felelőtlen és unalmas pedagógust különböztetett meg, vagyis a barátságosság, felelősség és az érdekesség dimenziója szerint kategorizált. Ungárné Komoly Judit szintén konfliktusos nevelési helyzetekre adott válaszok elemzése alapján öt árnyalatot különböztet meg: agresszív, restriktív, kooperatív, inerciás és indifferens nevelői magatartást.<sup>21</sup>

### 2.1.1 A vizsgálatok itt hasznosítható eredményei

Saját témaköröm, a pedagógus szerepe, a gyermek pozitív énképének, a kreativitásának és a toleranciájának kialakítása szemszögéből az eddigi vizsgálatok és elméletek legfontosabb eredményei a következők:

Az indirekt tanári magatartás megnöveli a tanulók teljesítményét.<sup>22</sup> Fontos a tanár pozitív érzelmi beállítottsága, a mértéktartó követelmény előtérbe helyezése és megállapíthatjuk, hogy a magas szintű tanári követelmény és a pozitív érzelmi beállítódás nem mond ellent egymásnak.<sup>23</sup> Kubié szerint „a konvergens gondolkodás erőltetése fiatal korban az alkotó folyamat neurotikus torzulásához vezet, a gyermek szorongóvá válik, megijed saját fantáziája természetes játékától.”<sup>24</sup> Guilford szerint „az emóciók és a kreativitás szoros kapcsolatban állnak, a kreatív ember gyűlöli az autoritást”.<sup>25</sup> Ugyancsak fontos észrevétel, Torrance megállapítása, mely szerint „a kritikától való félelem csökkenti a kreativitást”.<sup>26</sup> Az alacsony szorongás magas teljesítménnyel jár,<sup>27</sup> viszont a személyes értékelés a bátorítás növeli a teljesítményt. A gyerekek önképe magasabb szintű a szociálisan integratív nevelői stílus mellett.

A hatékony tanítás elemei általában a következők: pozitív megerősítés, konstruktív visszajelzés, kooperatív tanulás, az osztály klímája, a tanulásra fordított idő, a tananyagszervezés segítése.<sup>28</sup> A gyerekek a következő tanári tulajdonságokat értékelték nagyra: megértés, együttműködés, demokratizmus, jóság, kedvesség.<sup>29</sup> A diákok Kratz szerint a kedves, vidám, türelmes, megértő pedagógusokat részesítik előnyben a gúnyolódó, kivételező szigorú tanárokkal szemben.<sup>30</sup> A demokratikus stílus a komplex, gondolkodtató feladatoknál vezet nagyobb eredményre. Anderson megfigyelése szerint a demokratikus vezetés több érdeklődést vált ki a diákokból a tananyag iránt.<sup>31</sup> A kutatók többsége szerint a demokratikus nevelői magatartás a legeredményesebb, mert az autokrata stílus agressziót és ellenállást vált ki.<sup>32</sup>

A továbbiak szempontjából fontos megállapítanunk, mit is értünk demokratikus (napjainkban személyközpontúnak nevezhető) nevelésen. A fogalom-meghatározáshoz a „Bevezetés a pedagógiába” című szöveggyűjteményt hívjuk segítségül. E szerint: „A személyközpontú nevelés az elnyomás, a kényszer, a hatalom gyakorlásának és az érzelmi hidegségnek az elutasítását jelenti, és a megbecsülés valamint a megértés magas fokával, a nevelendő személy számára biztosított lehető legnagyobb szabadsággal jellemezhető”.<sup>33</sup>

### *2.3 A pedagógus szerepe néhány markáns reformpedagógiában*

Ebben az alfejezetben az említésre kerülő híres reformpedagógiai irányzatok átfogó ismertetésére nem törekszem, csupán egyetlen szempont, a pedagógus szerepével kapcsolatos elgondolásaik alapján hasonlítom össze.

Az eredetileg magyar származású, de Németországban tevékenykedett Rudolf Steiner – akinek gondolataira épült az onnan elinduló induló Waldorf-pedagógia – az olasz Maria Montessori, valamint a francia Célestin Freinet a 19-20. század fordulóján kezdték meg munkájukat. Mindhárom, egymástól függetlenül működő pedagógiai gondolkodó mozgalmának jellemző sajátossága, hogy forradalmi elképzeléseik a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű gyerekek tanításában szerzett tapasztalataikból nőttek ki.

Freinet munkára nevelő iskolája, Montessori értelmi fogyatékosok tanítását segítő módszere és eszközrendszere, valamint a Waldorf-pedagógia – amely a gyermek pszichikai fejlődésének fontosságát hangsúlyozta – közös abban, hogy erős társadalmi érzékenységgel a lemaradó, nehezebben tanuló gyerekek érdekeit tartja szem előtt. A gyermek személyiségének figyelembe vétele, fejlődéslélektanának, mint szükséges pedagógiai kiindulópontnak, megfogalmazása és fontossága tőlük ered.

Érdemes összevetnünk a Montessori- és a Waldorf-pedagógia fő jellemvonásait. Ezen összehasonlítás segítségével ugyanis igen szemléletesen bemutatható, hogy – legyen bár mindkettő reformpedagógiai irányzat – milyen sok, lényeges elemben különböznek egymástól.

#### *2.2.1 A Montessori-pedagógia szerepfelfogása*

Montessori az önállóságra nevelést tartotta alapvetőnek, az önellenőrzést, az egyéni fejlődés támogatását, valamint a differenciálást. Kulcsfogalma a gyerek szabadsága volt. „A megoldás abban rejlett, hogy fegyelmet értünk el azzal, hogy szabadságot adtunk. Ezek a gyerekek, akik a szabadságban munkát keresnek a tökéletes fegyelem benyomását keltik.”<sup>34</sup> „A türelem, a kitartás, a szelídség, engedelmesség csak akkor alakul ki, ha a gyerek szabadon fejlődhet, nyugodt békés kibontakozását semmilyen nem kívánatos beavatkozás nem zavarja.”<sup>35</sup> Mindehhez Montessori szerint vonzó és építő környezetet kell kialakítani, ahol a koncentrációra lehetőség nyílik. A pedagógus feladata elsősorban ennek a környezetnek a megalkotása, valamint állandó, segítő jelenlét a diák



munkavégzése során. Érdekesen ír Montessori a fejlődésről, amelyet szerinte, mint az elszakadás folyamatát értelmezhetünk. A fogak megjelenése, a járás kialakulása, a beszéd megjelenése mind – mind az önálló élet feltételei, az elszakadás lépcsőfokai – írta. A függetlenség és a szabadság valamint az emberi méltóság szoros kapcsolatát hangsúlyozta, és úgy látta, hogy a gyermek szüntelenül a függetlenségre és az önállóságra tör.<sup>36</sup> A választás szabadsága az emberi méltósághoz vezet. Ugyanakkor megfogalmazta, hogy „A szabadság nem azt jelenti, hogy mindenki azt csinál, amit akar, vannak zavaró, haszontalan és káros tevékenységek, ezeket semmiképpen nem szabad eltűntetni, hanem tiltani, elnyomni, irtani kell”.<sup>37</sup> Az ember akkor lesz igazán szabad – mondta, ha engedelmeskedni tud egy belső vezetésnek, s így önmaga mestere lesz. Maria Montessori nagyon tanulságosan ír a hibajavításról, a jutalmazásról és a büntetésről is a szabadsággal és az önállósággal összefüggésben, például a hiba belső kontrolljáról a *Kreatív gyerek* című könyvében. „A tanár semmi esetre sem a dicséret, büntetés vagy hibák kijavítása által kapcsolódjék be a közös munkába. Ha a gyermek jutalmat vagy büntetést kap, ez azt jelenti, hogy nincs energiája önmagát irányítani, állandóan alá van rendelve a tanár vezetésének. A jutalom és a büntetés – amelyek életidegenek a gyermek fejlődésének spontán folyamatában – elnyomják és megsebzik a szellem spontaneitását. Csak a tapasztalat és a gyakorlat korrigálja a hibákat.”<sup>38</sup> A *Pedagógiám alapjai* című könyvében így írt a pedagógus feladatáról: „A pedagógus magatartása mindig szeretetteljes maradjon. Az első lépés a gyereké, a tanár követi és támogatja őt. A tanárnak le kell mondania az aktivitásról a gyerek javára. Szabadságot kell adni a gyerekeknek, hogy megvalósíthassa önmagát, hiszen nincs nagyobb akadály a gyermek kibontakozásában, mint egy felnőtt, aki teljes erejével szemben áll vele.”<sup>39</sup> A pedagógusnak „nem alakítania kell, hanem alakulni engednie, nem parancsolnia, hanem engedelmeskednie, nem vezetnie, hanem szolgálnia.”<sup>40</sup> Ehhez szükséges tulajdonságai Montessori szerint a következők: nyugodtság, türelem, irgalmasság, alázat. Tevékenysége szolgálat, odasietés és visszavonulás. Konkrét feladatai közé tartozik, hogy a gyermeket kapcsolatba hozza a tárggyal, eszközzel, ismerje az eszközrendszert, ápolja a rendet, kiiktassa a versenyt, felügyeljen, valamint gondoskodjon arról, hogy a munkájában elmerült gyermeket mások ne zavarják.<sup>41</sup>

### 2.2.2 A Waldorf-pedagógia szerepfelfogása

Rudolf Steiner is a szabadság iskoláját kívánta megteremteni, ám egészen másképp képzelte azt el, mint Montessori. A Waldorf-pedagógiában a tanár szerepe sokkal hangsúlyosabb. Általában a tanár által vezetett tanulás folyik, amely az egész osztálynak szól. A gyerek a főoktatásban ismerkedik meg az „új anyaggal”, lehetőleg élményszerűen. Steiner a memorizálás ellen lépett fel, mivel szerinte szükség van a tanultak feldolgozásra. A tanár a megfelelő életkorhoz kiválasztja a tananyagot a gyermekek neveltségére és temperamentumára tekintettel.

Steiner pedagógiájában nagyon fontos a gyermekismeret, de ő elsősorban a különböző életkorok fejlődéslélektani jellemzőinek pontos meghatározására és ezek ismeretére helyezi a hangsúlyt. Az egyes gyerekek megismerését és egyedi lényének kibontakoztatását kevésbé hangsúlyozza. Pedagógiájában nem szükségszerű követelmény a pedagógus részéről az alázat és az odafordulás, hiszen aki rendelkezik az antropológia tanainak ismeretével, testre, lélekre és szellemre szabott tanításra képes.<sup>42</sup> Steiner szerint a fejlődés hétéves szakaszokra bontható, és a különböző szakaszokhoz különböző pedagógia illik. Az iskoláskorban a legfontosabb a gyermek számára a tekintély, hiszen követésre és tekintélyre orientált szakasz ez. A gyermek szabadságát kissé korlátozza a túlnyomórészt tanár által irányított tömbösített oktatás, amelyet nagy osztálylétszámmal nyolc éven át ugyanaz a pedagógus valósít meg.<sup>43</sup> Montessori rendszerében a pedagógus feladata a megfelelő környezet biztosítása<sup>44</sup>, a gyermek személyisége így individuális egyszerűségében és különbözőségében szabadabban kibontakozhat. Montessori pedagógiájában azonban – mivel ő maga orvos, természettudós volt – fennáll annak a veszélye, hogy a muzikális és művészi fantázia kevés teret kap, (ezek a területek a Waldorf pedagógia hangsúlyos elemei) mert ő ennek fontosságáról nem, vagy keveset beszél.

### 2.2.3 Rogers pedagógiai elvei

Carl Rogers pedagógiai elveinek kifejtésére a pedagógusszerep pszichológiai elemzésénél térek ki részletesen, azonban már most érdemes néhány szembetűnő hasonlóságot megemlítenünk Rogers és Montessori „pedagógiai filozófiájában”. Rogers gondolatai, a gyermeki önállóság fontosságáról, a hite abban, hogy a gyermeknek a saját út megtalálása a fontos, a segítő facilitátor ottlétének és figyelmének hangsúlyozása,

kísértetiesen hasonlít Montessori pedagógusképére. A változás magától való eljövételének előrevetítése, amelyet a megfelelő környezet hozhat el, szintén közös gondolat, de a megfelelő környezet fogalma alatt másra helyezik a hangsúlyt. Montessori szerint a megfelelő környezetet elsősorban a serkentő eszközök jelentik, míg Rogers az emberi kapcsolatokban megtestesülő környezetről, a serkentő pszichés feltételekről beszél, empátiáról, elfogadásról és kongruenciáról.<sup>45</sup> Két tudós, az egyik pedagógus, a másik pszichológus, kiindulópontjuk és filozófiájuk azonos, de tudományuknak megfelelően bontják ki a két oldalt.

#### 2.2.4 A Freinet-pedagógia szerepfelfogása

Célestin Freinet francia tanító, pedagógiájában – amelyet az 1920-as években bontakoztatott ki – ugyancsak lényegi motívum a pedagógus és a diák közötti partneri viszony. „Szót adni a gyerekeknek” – írja Célestin Freinet, s ezzel pedagógiájának lényegét fogalmazza meg.<sup>46</sup> A Freinet-csoportokban a szabad önkifejezés engedése és facilitálása a legfontosabb pedagógusi feladat, s ehhez ún. Freinet-technikákat kínál a tanár<sup>47</sup>.

E technikák közül a legfontosabb a gyerekek biztonságérzetének kialakítása, valamint a társakkal való együttműködés megtanítása. A pedagógusok és a diákok közösen alakítják ki a környezetüket, közösen alkotnak szabályokat, ezeknek a szabályoknak a betartása mindenki számára kötelező, azonban, ha úgy látják, a közösen megbeszélte szabályok meg is változtathatók.

A gyerekek önállóságának nagy szerepe van – éppúgy, mint Montessorinál – a heti önállóan kiválasztott feladatok, valamint az erről való beszámoló a diákok felelősségtudatának növelését szolgálják.

A reggeli beszélgető kör, amelyet Freinet alkalmazott először, az empátia és elfogadás gyakorlásának fontos színtere. A tanár feladata, hogy olyan légkört alakítson ki a csoportban, ahol mindenkinek lehetősége van a többiekre figyelni és elmondani saját gondolatait. Freinet pedagógiájának alapkövei tehát sok tekintetben hasonlítanak Montessori alapgondolataihoz, aki szintén a gyermeki önállóságra helyezi a hangsúlyt. Ugyanakkor Freinet-nél megjelennek olyan pszichológiai elemek is, amelyek alapján Rogers előfutáraként is jellemezhetjük.

A pedagógustól elvárt magatartásban Freinet szerint fontos a kreativitás, hogy képes legyen ötleteket adni, és tudja követni és inspirálni a gyerekek szabad önkifejezését, új gondolataik áramlását. Ugyanakkor fontos az a képesség is, hogy



rugalmasan fel tudja használni a gyerekek érdeklődését és az általuk hozott gondolatokat arra, amit ő maga szeretne megtanítani. A kísérletező vizsgálódás a tanulás szerves része, hiszen tévedések és kíváncsiság nélkül nem lehet tanulni.<sup>48</sup> Ez emlékeztet arra, amit Montessori mondott a hibázásról.

Freinet úgy tartotta, hogy a gyerekeknek sok-sok élményre van szüksége ahhoz, hogy kíváncsisága fennmaradjon, (ebben hasonlít a Waldorf-pedagógia alapelveire) ezért tanítási, tanulási módszerében a felfedeztető és a kooperatív tanulás elemei ötvöződnek. Szintén a Waldorf-pedagógiával rokon a művészetek fontos szerepe, a szabad alkotás fontosságának hangsúlyozása. A gyerekek újságot írnak, rajzolnak, festenek, és különböző alkotásokat hoznak létre, s ezáltal fejlődik kreativitásuk, önállóságuk és növekszik tudásuk a körülöttük lévő világról. A pedagógus háttérben van, segít, és technikákat ajánl a gyerekeknek saját munkájukhoz. Szervezi a közös alkotás körülményeit, az egyéni célok kitűzésében is partnere a diákoknak, elismeri őket, és új ötleteket hoz. Az egyenrangúságon és a párbeszéden nagy hangsúly van.<sup>49</sup>

Mindhárom, a pedagógus szerepének szempontjából ismertett reformpedagógiai irányzat tartalmaz közös elemeket, a gyermekből való kiindulást, a szabadság fontosságát, valamint az élményszerű tanítást. Kettő az élményt elsősorban a gyermek önálló alkotásaként értelmezi, a harmadik nagyobb szerepet szán a pedagógusnak a tanítás során.<sup>50</sup>

### 2.3 Carl Rogers elképzelése a pedagógus szerepéről

Ebben az alfejezetben egy, az előzőekben ismertett reformpedagógiákkal rokon gondolkodású pszichológus, Carl Rogers, elképzelését mutatom be az iskoláról, pedagógusról. Témánk szempontjából ez ezért szükséges, mert Rogers elmélete nagy hatást gyakorolt az alakulóban lévő magyar alternatív iskolák egy részére a rendszerváltás idején.

Rogers a 19-20. század fordulóján született az amerikai Wisconsin államban. Vallásos családból származott, a személyközpontú pszichológia megteremtője volt, aki a pszichológus és pedagógus szerepét elsősorban, mint *segítő facilitátort* értelmezte.

Rogersnek nem volt könnyű hazájában és szakmájában gondolatait elfogadtatni. A nehézséget az okozta, hogy elmélete, amely konkrét tapasztalatokon alapult, szakmai környezetének véleménye szerint, túlságosan leegyszerűsítette a pszichológus feladatát,

elvette tőle a freudi misztifikált szerepet, és a páciens helyezte előtérbe. Gondolatait és módszereit nemcsak a pszichológiában, hanem a pedagógiában is kamatoztathatónak tartotta.<sup>51</sup> Rogers szerint a lényegi tanulás nem az adatok felhalmozása, hanem a változás, fejlődés képessége. Amennyiben elfogadjuk, hogy a pedagógia elsősorban a személyiség fejlesztése, fontos, hogy a pszichoterápia tapasztalatait is figyelembe vegyük.

Rogers szerint a pszichoterápiában terapeuta feladatai szempontjából a tanulás feltételei a következők: szembenézés a problémával, kongruencia, feltétel nélküli pozitív elfogadás, empátias megértés, valamint a fentieknek megfelelő kommunikáció. Hogyan alkalmazható mindez az oktatásban? – kérdezi Rogers.<sup>52</sup> Összesen hat fontos feladatot fogalmaz meg, amelyet a pedagógus viselkedésére és attitűdjére koncentrálva, feltételként határoz meg. Ezek a következők:

- Meg kell engedni a tanulónak – legyen bármilyen fejlettségi szinten – hogy valós kapcsolatba lépjen élete lényeges problémáival. A problémafelvető tanulás nagyobb motivációt eredményez és a lényegi tanuláshoz is közelebb vihet.
- A tanár hitelessége, ami azt jelenti, hogy a pedagógus elfogadással tekint saját érzéseire, legyen a tanár „hús, vér ember” – ahogyan Rogers fogalmaz.
- Az elfogadás és megértés szükségessége, vagyis a tanár olyannak képes elfogadni a tanulót, amilyen.
- A források felkínálása – gondoljunk itt a Montessori által mondottakra, amelyek szerint a pedagógus feladata a megfelelő, inspiráló környezet és eszközök kapcsolatba hozása a gyermekkel. - Tehát a forrásokat és anyagokat, eszközöket hozzáférhetővé kell tenni a tanulók számára. A pedagógus, önmagát is, mint lehetséges eszközt kínálja fel.
- Az önmegvalósítási késztetése: Rogers azt feltételezi, hogy tanuló akar tanulni és fejlődni, vágyik a tudásra és az alkotásra.
- A pedagógusi értékeléssel kapcsolatban Rogers véleménye az, hogy az élet maga hozza a vizsgákat, nincs szükség külön tanári értékelésre.

A várható eredmények, amennyiben ezeknek a feltételeknek megfelelő diákközpontú tanítást folytatunk, nem elsősorban a teljesítmények területén térnek majd el a hagyományos oktatástól. Szignifikánsan hatékonyabb lesz a gyermekek alkalmazkodása, az önszabályozó tanulásuk, kreativitásuk, felelősségvállalásuk. Ezeket az eredményeket Rogers szerint vizsgálatok mutatják ki. Rogers megjegyzi, hogy ezek az eredmények akkor értelmezhetőek valójában, ha meghatároztuk az oktatás célját.<sup>53</sup> Amennyiben



elsődleges célunk az ismeretek átadása, akkor nem ez a módszer a leghatékonyabb, ha azonban a kreativitás és a függetlenség fontosabb számunkra, akkor jó eredményre számíthatunk.

#### 2.4 A hazai alternatív mozgalmakról

A 1990-es évek Magyarországon megjelenő reformpedagógiák nagyon színes képet mutattak. Jelszavaik a következők voltak: "A gyerek nem az életre készül, hanem él."; "A tanár feladata nem halat fogni a gyerekeknek, hanem megtanítani halászni." Vagy "Nem tantárgyat tanítunk, hanem gyereket".<sup>54</sup>

Magyarországon a reformpedagógiák megjelenése természetesen sokkal korábbra tehető, mindezek bemutatása azonban meghaladja a dolgozat kereteit. Az 1950-es évektől a "szocialista embertípus" – amilyenre az állampolgárokat formálni akarták, szerencsére eredménytelenül – létrehozása és kifejlesztése nagy központosítást és fegyelmet igényelt. Lényeges eleme volt a rendszernek az ellenőrizhetőség. Ez akkor volt optimálisan megvalósítható, ha mindenki egyszerre halad, ha ugyanazon hónap ugyanazon napján ugyanott tart. A „nemes” célok: az egységesség megteremtése és a rendszer kritizálhatatlanságának megalapozása az iskolában kellett, hogy leginkább érvényre jusson. E tekintetben az államszocializmus kétségtelen erénye, hogy nagyon is tisztában volt a jövő nemzedék nevelésének fontosságával, sokat és célirányosan tett azért, hogy iskolái kitermeljék azt az emberpéldányt, amelyre a rendszernek szüksége volt. Helyzetét persze sok esetben nehezítette a szülői ház és néhány szuverén pedagógus ellenállása, de mint társadalmi forma, mindent elkövetett önmaga tartós, iskolai megalapozásáért.

Ebben a közegben, az 1970-es, 80-as évek fordulóján próbálta meg és vitte sikerre Winkler Márta a budapesti Váli úti iskolában azt a merőben új, vitatkozásra, beleszólásra nevelő, cselekedtető, egyszóval demokratikus pedagógiát.<sup>55</sup> (Erről szólt az 1980-ban vetített, Péterffy András által rendezett *Iskolapélida* című film.) Winkler Márta iskolája ma már önálló, hat osztályos iskola, Kincskereső a neve és állami támogatást is kapva szabadon működhet.

A bel- és külföldi elődök és néhány nyugati ország (Dánia, Hollandia) jelenkori gyakorlata, kétségkívül eszmei előzményt jelent.<sup>56</sup> Mégis a magyar iskolalapítók többsége önálló és szuverén módon új pedagógiákat talált ki és honosított meg hazánkban. Néhány iskola nemzetközi gyakorlatra szerveződött – mint a Waldorf, és

Montessori – és azt honosítva, azzal együttműködve dolgozik ma is. A többiek ötvözve a híres elődöktől tanultakat, saját itthoni tapasztalataikat és egyéni kreativitásukat, eddig, a világon még nem létező pedagógiai rendszereket, iskolákat teremtettek. Ebbe a típusba illik a nemzetközi tapasztalatot felhasználó Rogers iskola is, amely – bár Carl Rogers nevét viseli és személyközpontú attitűdjét követi – mégiscsak teljesen önmagát formálta ki, hiszen Rogers, pszichológusként nem kínált pedagógiai rendszert, konkrét iskolát.

Az 1990-es évek elején kialakult alternatív pedagógiai mozgalomhoz tartozó iskolák a korábbi pedagógiát lényegében négy területen változtatták meg.

- A nevelésben elsődlegesen a beláttatás és közös megbeszélés módszerét tekintik fontosnak. A szabály nem felülről jött utasítás, kellemetlen, érthetetlen kööttségek, hanem az iskolai élet, a közösségi létezés és a közös tevékenységhez elengedhetetlen kellék, s mint ilyen megmagyarázható és belső elfogadás alapján betartandó. Ez hatással van a gyerekek öntudatára, kompetencia-érzésére, tisztánlátást eredményez a körülöttünk lévő dolgok miértjéről tekintve, elősegíti a nonkonform hozzáállást és a kritikus szemléletet.
- Az iskolai kapcsolatokat újra értelmezik, a pedagógus-diák viszonyt partneri alapokra helyezik. Kiemelten fontosnak tartják a pedagógusok közötti szoros együttműködést, értékrendszerük egyeztetését, esetmegbeszéléseket, folyamatos tanári konzultációkat tartanak. A szülőkkel partneri viszonyt teremtenek, a pedagógus kifejezetten számít és épít arra, hogy a szülő információkat ad gyermekéről és ezzel egyidejűleg a tanár nem tartja magát az egyedül kompetens személynek a gyerek iskolai tanulása és viselkedése szempontjából.
- Minden iskolában megváltoztatott gyakorlat az értékelés módja. Az osztályozás helyett a szöveges, árnyalt értékelést vezették be, annak folyamatkövető és korrigáló jellegét hangsúlyozva. Az árnyalt értékelés lehetővé teszi az egyéni bánásmódot, valamint a pontos visszajelzést. Magában hordozza a pedagógus partner szerepének hangsúlyozását is, hiszen következménye nem elsősorban a gyerekekre mért értékítélet, hanem a közös munka a további fejlődés érdekében.
- Új struktúrát adtak a tanulásnak is, olyan tárgyakat és olyan módszereket vezettek be, amelyek közel állnak a gyerekek érdeklődéséhez, amelyek fenntartják kíváncsiságukat. A projektek és epochák, valamint a differenciálás és kooperatív tanulás alkalmazásában az a lényeg, hogy a gyerekek a nekik

megfelelő szinten önállóan vagy csoportban tanuljanak úgy, hogy a tanulás, mint alkotó és örömteli folyamat épüljön be személyiségükbe.

#### 2.4.1 A pedagógus szerepe

A tanár szerepét az alternatív iskolák már indulásuk pillanatában egészen másképp definiálták, mint ahogyan ez 1990 előtt Magyarországon elfogadott volt. más a hazai alternatív iskolákban, mint korábban működőkben.<sup>57</sup> Lényegében Montessori és Rogers gondolataira építve, a pedagógust ismeretátadó helyett segítő facilitátorként definiálják az alternatív iskolákban.

Ennek egyik feltűnő jele a tanulási tér, az osztályterem megváltozása. A körben álló székek, a szőnyeg, a rajta elhelyezett párnák, a tanári asztal a sarokban – mind a tanár megváltozott szerepére utalnak. A tanár viselkedése is jellemzően más a térben, sokat járkal, mozog, leguggol, leül, letérdel a gyerekek mellé.

Megsokasodnak a tanítás-tanulás eszközei (tankönyvek, feladatlapok) is, hiszen a tanár az ismereteknek nem kizárólagos, hanem csak egyik forrása. Sőt, inkább segítséget ad ahhoz, hogy melyik forrást kell elővenni. Ebből következik, hogy az „egy tantárgy–egy tankönyv–egy igazság” mint abszolútum megszűnik ezekben az iskolákban. Így válik lehetővé, hogy az alternatív iskolák a sok nézőpont és ebből következően a sok igazság iskolái.

Szintén szembetűnő változás az iskolai kommunikáció közvetlenebb, őszintébb jelenléte ezekben az iskolákban. A pedagógus-diák kapcsolatban az egyenlő helyzet partneri kommunikációban fejeződik ki. Az iskolai kommunikáció közvetlenné válása a pedagógus-szülő kommunikációban is megjelenik.

Más tulajdonságok kerülnek előtérbe, az introvertált személyiségű tanár is nagyon jó pedagógus lehet, hiszen sokszor egy introvertált ember jobban tud figyelni a másokra, mert nem a saját szerepteljesítményére ügyel. Fontos a másokra való odafigyelés és a visszavonulás képessége. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy a tanár lehet szürke, unalmas személyiség, érdektelen figura. Szuggesztív, hatni tudó, belső erővel rendelkező és azokat mozgósítani tudó személyiségnek kell lennie, hiszen emberekkel foglalkozik. De ez az erő nem jelent csillogást és önmaga előtérbe tolását, inkább olyan figyelmet és szeretetet takar, melynek segítségével a másik kibontakozása is lehetővé válik.



#### 2.4.2 A tanári tekintély új értelmezése.

A tekintély kialakításának régi eszközei, mint az ellenőrző, az osztálykönyv, a tankönyv, az órarend, a tanterv az igazgató, a munkaközösség-vezető és a minisztérium nem alkalmazhatóak az alternatív iskolákban. Itt a pedagógusnak csak saját belső értékei, belső ereje áll rendelkezésre, abból kell megteremtenie tekintélyét, ami nagyon nehéz dolog. Az ilyen tekintély kialakítása hosszú időt vesz igénybe. Amíg a külső erőkből táplálkozó tekintély azonnal megvan, amint a tanár megkapja a diplomát, a hozzá tartozó eszközrendszert, és fölmeleg a hagyományos iskola képzeletbeli katedrájára, addig a belső erőből kialakított tekintély esetleg csak egy-két év alatt alakul ki. Olyan folyamat ez, melyet a tanárnak és a gyerekek egyaránt végig kell élnie.

A pedagógus-szerep változására az is hatással van, hogy ezekben az iskolákban az egyik legfontosabb alapelv a gyerek személyiségének fokozott figyelembevétele. Az alternatív iskolák igyekeznek figyelembe venni az életkori sajátosságokat, az egyéni tanulási tempót, az egyéni temperamentumot, az egyéni deficiteket, sérüléseket és az otthoni környezet különbségeit.

A csoportmunka alkalmazása, a kooperatív tanulásszervezés, a differenciálás, a gyerekekhez alkalmazkodó munkatempó, a az osztályteremben uralkodó légkör: a nyugalom, a türelem, valamint a tantárgyak integrált tanítása szinte mindegyik alternatív iskolára jellemző. A napirend mássága, a reggeli beszélgetés, a sokféle szakkör mindegyik iskola sajátja.

A személyre szóló értékelés szintén a gyerekek egyéniségének figyelembevétele érdekében történik. Az árnyalt, szöveges értékelés két szempontból fontos mindegyik alternatív iskolában. Az egyik: minden gyereket másképpen, árnyaltan, neki szólóan értékelnek. A másik: a tanár nem ítélt, nincs hozzá joga, nem ez a szerepe<sup>58</sup>.

### 3. A pedagógus szerepe – a kihívások tükrében -- ma

#### 3.1 Egy új szerepértelmezés

Amennyiben a nevelői stílus magára a nevelési folyamatra értelmezhető, szó szerinti stílust jelent, vagyis azt, ahogyan az egyén nevel, akkor valóban jól kategorizálhatóak a

viselkedésmódok. Így könnyen belátható, hogy létezik autoriter (tekintélyelvű) és demokratikus, létezik agresszív és restriktív pedagógusi viselkedés.

A nevelői stílust alapvetően befolyásolja a nevelés célja. Különböző feladatok különböző stílust vonnak maguk után. Amennyiben az ismeretnyújtás és a követő viselkedés kialakítása a cél, jó módszernek tekinthetjük az autoriter, és tananyag-centrikus nevelői magatartást. Fontos meghatároznunk azt is, hogy a személyiséget, gondolkodását, viselkedését és attitűdjét szeretnénk fejleszteni, vagy csak egy szeletét a személyiségnek. A kiindulópontok c. fejezetben vázolt, korunkra jellemző változások, a bemutatott neveléslélektani vizsgálatok eredményei és a reformpedagógiai törekvések és alternatív pedagógiák célkitűzései alapján kimondhatjuk, hogy a napjaink pedagógusi szerepkövetelménye a demokratikus, diákcentrikus nevelő. Azért, mert a jövő nemzedékének nevelésében elsődleges célnak tételezzük az egész személyiség fejlesztését, az alkalmazkodó-készség, a kreativitás és az önállóság kialakítását. Azonban számunkra ez a megállapítás még kevés támpontot ad, sőt adott esetben félrevezető lehet, mert kevésbé árnyalt. Kiindulópontnak megfelelő, alapcélnak elfogadható, azonban ha a pedagógus tevékenységét tágabb értelemben – és folyamatát tekintve – elemezzük, könnyen beláthatjuk, hogy sok esetben ezzel a célmeghatározással nem kapunk használható választ a nevelési problémák megoldására. A tanár munkája során egészen különböző nevelési feladatokat lát el, különböző nevelési helyzetekbe kerül, nagyon különböző gyerekek a helyzetek szereplői. Ezért nem tudjuk minden esetben pontosan meghatározni, hogy az adott helyzetben mi lesz az adekvát megoldás. Ha az alkalmazkodást és a nyitottságot, mint megtanítandó értékeket hirdetjük, nem állíthatunk fel merev kategóriarendszert a nevelő viselkedésére sem.

Fontos árnyalnunk azt is, hogy mit értünk diákcentrikus nevelésen, mert elképzelhető, hogy ez a kategória inkább jelent egyfajta rugalmasságot, adott esetben a nevelői stílus változatosságát, semmint valami megrögzött szigorú rendszert, amin belül a pedagógus mozoghat. A valós élettapasztalat az, hogy egy-egy látszólag hasonló helyzet is kívánhat egy azon személytől egyik alkalommal autoriter, másik alkalommal demokratikus megoldást. A helyzeteket számos tényező árnyalja, különbözteti meg. El kell tehát gondolkodnunk azon, mivel mérjük a nevelés hatékonyságát, mielőtt felvázolnánk az optimális attitűdöt. A nevelés hatékonyságát több szempontból is meghatározhatjuk, most csak a legfontosabbakat emeljük ki.

A nevelés akkor hatékony, ha a nevelő és nevelt közti *kapcsolat* mindkét fél számára fontos, ha – hétköznapi kifejezéssel élve – a nevelt hallgat a nevelőre, ha a nevelő hatással van a neveltre. Ha a nevelt későbbi boldogulását előrevetíti, ha az egyén nem kallódik el, és egész életén át képes fejlődni. A hatékony nevelés mutatója az is, ha a folyamat mindkét tagja elégedett, ha pozitív visszacsatolást kap befektetett erőfeszítéseire. Számtalan részletre lehetne még kitérni e rövid meghatározás alapján, hozzá is lehetne tenni más szempontokat, és elemeire is lehet bontani a hatékonyság kritériumait. Most azonban csak annak meghatározására törekszem, hogy mik azok az alapfeltételek a nevelői attitűd szempontjából, amelyeket a fenti kritériumokhoz kapcsolhatunk.

Fontos követelmény a pedagógussal szemben, hogy találja meg a hatékony nevelési módszereket a nevelés egyes fázisaiban – azokat a módszereket, amelyek elvezetnek a felsorolt eredményekhez. Ajánlott értelmezésünk szerint találja meg, mikor kell autoriter, mikor restriktív, mikor gyerekcentrikus és mikor *laissez faire* megoldásokhoz folyamodni ahhoz, hogy eredményes legyen a beavatkozás. Nagyon nehéz megfogalmaznunk a „jó pedagógus” mibenlétét, így óvatosan közelítve talán mondhatjuk azt, hogy aki képes az adott helyzethez adekvát megoldás megtalálására, jó pedagógus. E gondolatmenet szerint szintén két csoportot képezhetünk, az egyik csoport képes az adott helyzetet felismerni, és értelmezni abból a szempontból, hogy abban mire van szükség, a másik csoport nem.

Ez az elgondolás igen közel áll Fiedler kontingencia-modell elképzeléséhez.<sup>59</sup> Fiedler kapcsolatorientált és feladatorientált vezetőt különböztetett meg és egy személypercepció skála segítségével meg tudta határozni, ki melyik típusba tartozik. Fiedler vizsgálatai azt is kimutatták, hogy a kapcsolatorientált vezetői magatartás az olyan helyzetekben vezet hatékonyságra, ahol a feladat strukturálatlan és nagy kreativitást igényel. A feladatorientált vezető a világos, egyértelmű feladatoknál előnyösebb.

Fiedler kontingencia-modellje szerint azt taníthatjuk meg a vezetőnek, hogy felismerje az adott helyzetet, amit a feladat teremtett és így ki tudja választani a neki megfelelő stratégiát. Fiedler a tekintélyről is szól. E szerint, ha a vezető és a tagok közötti kapcsolat jó, akkor nincs szükség a hivatalból ráruházott tekintélyre.<sup>60</sup>

### 3.2 A szabálykialakítás és szabálytartás

A nevelés során a pedagógus, elsősorban a zökkenőmentes együttélés érdekében szabályokat sajátíttat el a diákokkal. Tágabb értelemben a nevelés a társadalomban élés értékeinek megláttatását és továbbvitelét jelenti. Olyan folyamat, amelyben a nevelő, az általa fontosnak tartott alkalmazkodási formákat megpróbálja átadni a diákoknak.

A nevelő egyik legfőbb célja pedig a szabályok, normák elsajátíttatása. A szabályokat ez esetben igen tágan értelmezzük, vagyis a társadalmi együttélés szabályait, értékeit jelentik.

A világot az ember szeretné minél jobban megérteni, szeretné azt a racionalizálható szabályok világaként látni, szeretné az élet törvényeit minden részletében kiismerni, és így kiküszöbölni a várható betegségeket, veszélyeket, végső soron a halált. Törekszik arra, hogy ne legyenek kényszerítő körülmények, ne legyenek olyan jelenségei a világnak, amelyekben kiszolgáltatott, ahol nem ő az úr. Célja, hogy ne kelljen „behódolnia” a körülményeknek, hogy irányíthassa a körülötte lévő világot.

Ha úgy tetszik, az egész tudományos megismerés a szabályok racionalizálásáért folyik; azért, hogy az élet szabályai, törvényei érthetőek legyenek, minden megmagyarázható legyen. Őseink sokkal többször „hódoltak be”, viselkedtek a körülmények által meghatározottan, nem is tudva cselekedeteik okát. Ma már tudjuk sok természeti és társadalmi jelenség keletkezésének okát, s így lehetőség teremtődött arra, hogyha kell, megfelelő eszközökkel védekezzünk ellene. Kérdés, vajon minden jelenségnek megvan-e az ésszerű, racionális magyarázata, vajon az élet minden területére igaz-e, hogy egyszer érthető lesz, csak meg kell fejtenünk. Kérdés lehet, hogy például az erkölcsi szabályok racionalizálása sikerül-e.

Ha a szabályok elemzése során kategóriákat állítunk fel, ezek a kategóriák közelebb vihetnek a szabályok megmutatásának és elsajátíttatásának mozzanataihoz is. Kiindulópontként Herbert C. Kelman elmélete<sup>61</sup> és Mérei Ferenc gyermeki szocializációra vonatkozó gondolatai<sup>62</sup> alapján vizsgálom meg a szabályokat és különítek el háromféle szabályt. Ezután ezeknek a szabályoknak a kialakításával foglalkozom, vagyis azzal, melyek azok, az általam felállított szabálytípusoknak megfelelő, adekvát nevelési eljárások, amelyek eredményeképpen, várhatóan mély, interiorizált szabálybetartás következik be.



### 3.2.1 A háromféle szabály

A szociális befolyásolás három formáját, a behódolás, identifikáció és interiorizáció lényegét a következőképpen foglalhatjuk össze.

A *behódolás* érdekből történik, célja a büntetés elkerülése, az attitűd három komponense közül (értelmi, érzelmi, viselkedési) csak a viselkedéses komponens változik meg. A szabály betartásának oka ebben az esetben a rendszerint külső, nem személyes kapcsolathoz kötött és a személy szempontjából viszonylag nagy büntetés. Ha a büntetés elmarad, vagy valamilyen módon elkerülhető, a szabályt nem tartják be.

Az *identifikáció* folyamatában a szeretett személy szerepének átvétele a fontos. A betartás motivációja: a vonzó kapcsolat elvesztésétől való félelem, azonosulás a szeretett személy értékrendjével. Az attitűd komponensei közül a viselkedésen kívül az érzelmi komponens is megváltozik.

Az *interiorizáció* során az ember azért tartja be a szabályt, mert az egyezik értékrendjével. Legtöbbször a racionalizáció útján fogadja el a szabályt, azonban egészen irracionális szabályokat is interiorizálhat, amennyiben azok saját irracionális vélekedésével megegyezők.

Mérei Ferenc elgondolásában a gyermeki szociális tanulás során a behódolás, az identifikáció és az interiorizáció mint egymásra épülő fejlődési folyamatok vannak jelen. Szerinte a szabályok elsajátítása e három lépcsőn keresztül történik, vagyis minden szabály elsajátításra jellemző mindhárom fokozat megléte, és minden szabály elsajátításának végső állomása a belsővé tétel, vagyis interiorizáció.<sup>63</sup>

Jelen gondolatmenetben megkíséreljük, hogy e három folyamatot nem, mint a szabálytanulás három lépcsőfokát értelmezzük, hanem három, külön is létező szabályfajtaként tárgyaljuk. Így különbséget tehetünk a *behódolásra épülő szabályok*, az *identifikációt feltételező szabályok* és a *racionalizálható szabályok* között. Az interiorizáció alatt a szabály mindenkor betartását, belsővé válását értjük, és mindhárom szabályfajtnál lehetségesnek tekintjük.<sup>64</sup>

Ugyanakkor a fenti folyamatokat úgy is elemezzük, mint a szabályok elsajátításának módszereit, és valójában e módszerek alapján következtetünk vissza a szabályok jellegére. A létrehozott háromféle csoport – mint az elemzések során általában – itt is segédkategória, ideáltípus: a vizsgált jelenség jobb megértését kívánja szolgálni.<sup>65</sup> A csoportosításon alapuló kategóriarendszerben, mint ahogyan ez törvényszerű általában a csoportosításnál, tiszta típusokat nehéz találnunk. E háromféle szabály



megkülönböztetése mégis különösen fontos, ha a nevelés folyamatáról és eredményességéről gondolkodunk, ha valamely szabály kialakításának módszeréről, a szabályok számonkéréséről és betartatásáról szeretnénk többet megtudni.

### 3.2.2 A szabályok és a nevelési módszerek illeszkedése

A következő feltételezésünk, hogy a szabályok későbbi betartása szempontjából meghatározó, hogy az elsajátítás módja alkalmazkodott-e a szabály típusához. Azt állítjuk, hogy a három kategóriába sorolt szabályokhoz hozzá lehet rendelni a nekik megfelelő, eredményes szabályelsajátítási, nevelési módszert. Azt feltételezzük, hogy egy szabály belsővé tételéhez, mély elfogadásához, betartásához és továbbadásához, tehát az interiorizációhoz elengedhetetlen feltétel, hogy a megfelelő szabálytípushoz a megfelelő nevelési módszert rendeljük. A gondolatmenetből az is következik, hogy az eredménytelen szabályelsajátítás egyik fontos oka az, hogy a szabályok típusát a nevelő nem ismeri fel, és emiatt nem a szabálytípusnak adekvát kialakítási módszert alkalmaz. A szabályok oka és betartatásának eszközei alapján tehát különböző típusú szabályokat tudunk megkülönböztetni.

*Az első típus: a behódolást igénylő szabály.* Ide soroljuk azokat a szabályokat, amelyeknek közvetlen vagy közvetett oka rendszerint az életben maradás, illetve valóságos és anticipálható életveszély elkerülése. Betartatásának eszköze legtöbbször a büntetés, vagy a nagyobb büntetés elkerülése végett valamilyen erőteljes beavatkozás alkalmazása azért, hogy az előrevetített baj ne következzen be. A betartás motívuma a külvilágban lévő veszélytől való félelem, a kialakításánál pedig fontos, hogy a beavatkozás nagysága előre jelezze a be nem tartás esetén fellépő veszélyt. Munkapéldánk: Egy kétéves gyerek az ablakpárkányon akar sétálni, ebben az esetben a cselekedet életveszélyes, tehát a visszatartásnak és az előrejelzésnek, figyelmeztetésnek és esetleges előre jelzett büntetésnek érzékeltetnie kell a végső veszélyt. Kizárólagosnak, kategorikusnak, erélyesen tiltónak kell lennie: „Az ablakpárkányon nem szabad sétálni!” Felnőtt korban is léteznek behódolásra épülő, behódolás útján elsajátított és arra épülő szabályok. Ilyennek nevezhetünk értelmezésünkben minden olyan szabályt, amelynek betartásakor a betartó nem ismeri a szabály valódi magyarázatát, de „meghajolva” a magyarázat tudói előtt (ez természetesen adott esetben lehet egy szeretett személy, de nem feltétlenül az), mégis betartja azt. Innen eredhet a tudós hatalma a tudatlan felett.

Fontos megjegyeznünk, hogy a behódolásra épülő szabályok száma az életkor előre haladtával csökken, és függ a nevelendő személy értelmi szintjétől, családi körülményeitől, valamint az adott kultúrától is. Sok esetben a behódolást a behódoló személy maga választja, nem tart igényt a magyarázatra, egyszerűen elhiszi, hogy úgy van, időspórolás céljából vagy azért, mert megbízik abban a személyben, aki számára a szabályt közvetíti. Ezek a szabályok tehát nem abszolút értelemben behódolásra épülők, hanem csak relatíve azok. Filozófiai kérdés az, hogy vannak-e abszolút értelemben vett behódolást igénylő szabályok, vagyis olyanok, amelyeknek nincs magyarázatuk, vagy magyarázatuk az ember számára megismerhetetlen.

*A második típus: az identifikációt igénylő szabály*, amelynél a betartás motívuma a szeretet. Betartásának eszköze: a szeretett személlyel való kapcsolat megszűnésének előrevetítése, mint büntetés. A példára később kitérek.

*A harmadik típus az értelmi belátást igénylő, racionalizálható szabály*, amely betartásának oka a kisebb veszélyek, belátható negatív következmények elkerülése, a „kényelmesebb élet”. Betartásának eszköze a magyarázat, illetve az operáns kondicionálás. (Például, ha a kisgyermek megégeti az ujját egyszer a kályhánál, legközelebb nem érinti meg.)

A típusokat jellemző sajátosságaiknak, betartásuk okának figyelembevételével a nekik megfelelő módszerrel kell kialakítani, és ez a mód meg is különbözteti őket egymástól. Biztosak lehetünk abban, hogy egy-egy szabály kialakításának módjában alkalmazkodni kell az adott szabály motívumrendszeréhez, vagyis meg kell találni a szabály betartásának valódi okát, motívumát. A téves okon, valótlan motívumértelmezésen létrejövő nevelési módszerrel létrehozott magyarázat előbb-utóbb lelepleződik vagy eltűnik, s így megszűnik a szabály betartása.

Minden olyan szabályt behódolással kell elsajátítani (és az előzőekből következően, tanárként elsajátíttatni), ahol időben előbb jelentkezik a veszélyhelyzet (életveszély), mint az az értelmi, érzelmi érettség, amellyel a nevelt képes felfogni azt. S minden olyan szabály, amelynek a tudomány nem tudja a magyarázatát, behódolásra épülő szabály marad mindaddig, míg okát meg nem fejtik.

Ezekben az esetekben legtöbbször nincs idő a magyarázatra, mert a baleset bekövetkezne a magyarázat ideje alatt. Vagy éppen még nem érthető a nevelt számára a magyarázat, vagy esetleg nincs magyarázat rá. A létfenntartáshoz szükséges tehát, hogy legyen az embereknek egy „behódoló” énje, „aki” érzékelvén a szabály fontosságát és a

helyzet veszélyességét, amiben szükség van rá, előbújik és betartja a szabályt magyarázat és ésszerűség nélkül.

A „magyarázható”, beláttatható, racionalizálható szabályok jellemzője, hogy be nem tartásuk esetén a következmény nem olyan súlyos, nem életet veszélyeztető, s ezért a nevelő megengedheti - éppen a mélyebb elsajátítás érdekében - a kezdeti nem betartást. Éppen azért, hogy a nevelt saját kárán tapasztalja meg, hogy milyen kellemetlen dolgok történhetnek a szabály megszegése esetén. Tulajdonképpen az operáns kondicionálás elvét alkalmazva nevel. Idetartozik minden olyan szabály, amelynek be nem tartása belátható időn belül – s a felfogható idő hosszúsága a korral növekszik – kézzel fogható, „külső” kárt okoz a megszegő számára.

Utolsóként beszélhetünk az identifikációt igénylő szabályokról, mert ebbe a csoportba azokat a szabályokat helyeztük el, amelyek az előző kettőbe nem illettek. Az identifikációt igénylő szabályok, vagyis a lelkiismeretre (megsértése esetén: belső kár) apelláló szabályok az erkölcsi szabályok. Ezek be nem tartásának legtöbbször „csak” lelkiismeret-furdalás a közvetlen következménye, egyéb kára nem feltétlenül van a megszegő számára.

A legtöbb erkölcsi szabály súlyos mérvű áthágásának szankciója lehet a börtön. Azonban a börtöntől való félelmet nem tarthatjuk igazi visszatartó erőnek, hiszen külső erő, amely nem belülről jön, s mint ilyen, általában nem is eredményes módszer a bűnmegelőzésben. A börtönnel behódolásra kényszeríthetik az elkövetőt, ez ideig-óráig hathat, ám a tapasztalat inkább az, hogy az effajta büntetés dacot, haragot és frusztrációt okoz, amelynek egyenes következménye a többszöri visszaesés. Ez jó példája a szabállyal inadekvát módszer alkalmazásának, s eredményét bátran megkérdőjelezhetjük. Az erkölcsi szabályok be nem tartása, ha valakiből hiányzik a lelkiismeret, és tegyük fel, nem derül ki, az elkövető számára nem kárral, hanem haszonnal jár.

Ezeknek a szabályoknak betartására meg lehet próbálni racionális magyarázatot adni (lásd magyarázható szabályok), de ha végignézzük azokat a magyarázatokat, amelyekkel ilyenkor próbálkozni szoktunk – “A másik embernek kárt okozol, milyen rosszat tettél most a másikkal” – láthatjuk, hogy magyarázataink mind feltételeznek valamilyen belső erőt, amely számára egymás tisztelete evidencia. Ez a feltételezett visszatartó erő a lelkiismeret, amely – egyetértve Freud elméletével – csakis a szuperegóból fejlődhet ki. Mind Freud is meghatározza a felettes én kialakulásához elengedhetetlen a minta, ehhez pedig szükség van legalább egy szeretett személyre, s értékrendjének feltétlen elfogadására.<sup>66</sup>



Az identifikációt igénylő szabály betartásának is lehet oka a félelem – lásd a behódoló szabályokat – de itt a szeretett személy szeretetének elvesztésétől való félelem lép be a valóságos életveszély helyett.

A „Ne lopj” törvénye végső soron racionálisan és érzelmi alapon sem magyarázható addig, amíg a lelkiismeret ki nem alakul. Óvodás gyerekek nagyon nehezen tudjuk elmagyarázni, miért ne vegyék el és ne hozzák haza társuk játékát. De legtöbbször megteszik, ha erre egy általuk szeretett személy kéri őket. Felnőtteknél is reménytelen az erkölcsi szabályok magyarázása, amennyiben személyiségükből épp a lelkiismeret hiányzik, amire magyarázatunk épülhetne. Külön érdekes és továbbgondolandó filozófiai kérdés, hogy lehet-e az emberiségnek lelkiismerete transzcendens szuperego nélkül.

A szabályok különböző jellegűek, és feltevésem szerint a nekik megfelelő módon kell azokat elsajátítani. Az interiorizáció: a szabályok betartása és továbbadása, több úton jöhet létre, és csak olyan értelemben az utolsó állomás, hogy a szabálytartás azután belülről jön. Az interiorizáció azonban csak akkor jön létre, ha a nevelő a kialakítás során a szabálytípusnak megfelelő nevelési módszert alkalmazta. E szerint a nevelő elsődleges feladata a szabályok kialakítása során, hogy meg tudja különböztetni a különböző típusú szabályokat (motivációs rendszere és kialakítási módja alapján), s a konkrét szabályt elhelyezze a megfelelő kategóriába, és ezután figyelembe véve az életkort is, az ennek megfelelő eljárást alkalmazza.

Kitágítva az egész társadalomra az általam kínált gondolati rendszert, mindannyiunk előtt ismert jelenségekhez, uralkodási módokhoz, és társadalmi berendezkedésekhez vezethet a szabálytípusoknak és elsajátításuk módjának összekeverése. Az adekvát három kialakítási úttal együtt kilenc kategóriát tudunk létrehozni.

A továbbiakban egy táblázat segítségével mutatom be a különböző szabályokat és azok elsajátításának módját, valamint az általam feltételezett interiorizált szabály létrejöttének lehetséges útját.

**2. táblázat:** A háromféle szabály és az alkalmazott nevelési módszerek variációs lehetőségei.

<b>Szabálytípus:</b>	<b>Az elsajátítás módszere:</b>	<b>Eredmény:</b>
Behódolást igénylő szabály	behódoltatás útján	interiorizáció
	<i>identifikáció útján</i>	<i>tekintélyelvű rendszer</i>
	<i>racionalizáció útján</i>	<i>túlzott liberalizmus</i>
Identifikációt igénylő szabály	identifikáció útján	interiorizáció
	<i>behódolás útján</i>	<i>diktatórikus rendszer</i>
	<i>racionalizálás útján</i>	<i>túlzott liberalizmus</i>
Racionalizálást igénylő szabály	racionalizáció útján	interiorizáció
	<i>behódolás útján</i>	<i>diktatórikus rendszer</i>
	<i>identifikáció útján</i>	<i>tekintélyelvű rendszer</i>

A táblázat értelemszerűen leegyszerűsít, általa inkább csak világosan érzékeltetni szeretném az egyes szabályok alkalmazásának következményeit. Elgondolásom szerint a behódoltatást gyakran és indokolatlanul alkalmazó pedagógusi attitűd, illetve társadalmi hatalmi formáció legfontosabb jellemzője a diktatórikusság, az identifikációt gyakran és indokolatlanul alkalmazóé a tekintélyelvűség, a racionalizációt túlzásba vivő hatalomé pedig a túlzott liberalizmus, ami esetenként anarchiába is átsaphat.

### 3.2.3 Néhány példa a nevelés gyakorlatából

*A behódolást igénylő szabály* alaphelyzete: „Az ablakpárkányon akar sétálni a kétéves gyerek nyitott ablaknál a második emeleten.”

A pedagógiai megoldási módok a következők lehetnek.:

- behódolásra bírással: A megfelelő pillanatban (az életveszély előtt) erélyes parancssal, esetleg testi erővel a cselekvés megállítását.
- identifikációra hivatkozással: „Az én kedvemért ne tedd kisfiam, ha a párkányon mászkálsz, nem foglak szeretni.”
- racionalizálással: „Nagyon magasan vagyunk kisfiam, veszélyes, amit csinálsz, nagyon megütheted magadat, lehet, hogy nem is fogsz tovább élni.”

*Az identifikációt igénylő szabály* alaphelyzete: Például a lopás.

Megoldási módok:

- behódolással: „Aki lop, azt börtönbe csukjuk.”
- identifikációval: Próbáljuk azt a lehetőséget megteremteni az állampolgárok mindegyike számára, hogy legyen lehetősége szeretetkapcsolatra, mély kötődésre valakivel.
- racionalizálással: Hosszú beszélgetésekbe bonyolódunk, megpróbáljuk észérvekkel elmagyarázni, hogy miért ne tegye azt, ami neki (ha nem derül ki) végső soron jó.

*A racionalizációt igénylő szabály* alaphelyzete: „A gyerek a konyhakést hegyével felfelé tartva közlekedik a konyhában.”

Megoldási módok:

- behódolással: „Azonnal fordítsd meg a konyhakést, mert kést nem viszünk hegyével felfelé tartva!” (Legközelebb esetleg maga felé tartva viszi majd, mert arra nem mondtuk, hogy nem lehet.)
- identifikációval: „Legyél aranyos kisfiam, a mama szeret téged, légy szíves fordítsd meg a kést, mert különben megharagszom.”
- racionalizálással: „A kés éles, ha felfelé tartod, megszúrod magadat”, esetleg megérinti a késsel a gyerek kezét, hogy megmutassa, milyen éles.

A példák reményeim szerint igazolják alapvetésemet: a megfelelő típusú szabálynál a típusnak megfelelő módszert a legcélravezetőbb alkalmaznunk.

### 3.2.5 Jellegzetes pedagógiai hibák

Ismerős a háromféle pedagógusi hozzáállás. Az első az *autokrata*, az intézményesített hatalmára építő pedagógus, aki „tudására”, tekintélyére hivatkozik, nem magyaráz, és nem szeret. A második, az *imádott*, akit a gyerekek nagyon szeretnek, akinek a kedvéért mindent megtesznek, mert folyton a kapcsolat elvesztésével fenyeget legtöbbször latens, de gyakran manifeszt formában is. Ő az, akinek gyerekei, miután őt elvesztették, hosszú ideig senkinek sem fognak engedelmeskedni, hiszen náluk minden szabály betartása



személyhez kötött. Ismerjük a mindent megbeszélő, *liberális pedagógust*, aki nem érti, hogy az általa képviselt, demokratikusnak hitt módszerek miért csapnak át sokszor anarchiába. Ő az, aki mindig hangsúlyozza a személyes kapcsolat fontosságát, de bátor alkalmazását a megfelelő helyen is függőségként, személyi kultuszként élné meg, a behódolásra építő módszer pedig számára azonos a diktatúrával, s így – hogy ezeket elkerülje – néha tanítványai testi épségét is kockára teszi.

A fentiek alapján belátható, hogy egyik nevelési módszer sem üdvözítő önmagában. A jó pedagógus nem egyféle szabályelsajátítást alkalmaz minden helyzetben (tekintélyelvűt, szeretetteljest, illetve beláttatót), hanem a három módszert a helyzetnek megfelelően váltogatja.

A mai magyar iskolai irányzatokban is megtaláljuk a különböző szabályelsajátítási módok valamelyikének túlhangsúlyozását. Ezen a ponton még csak utalva erre: az állami, hagyományos iskolában alkalmazott módszernél túlhangsúlyos a behódolásra épülő szabályelsajátítási módszer, a transzcendens elvekre épülő iskolákban pedig az identifikációra építő szabályelsajátítás, a liberális, megengedő „gordoni” pedagógiákra építő iskolákban ugyanakkor a racionalizáló módszert tűnik túlhangsúlyosnak a szabályelsajátítás folyamatában.

Az ismert tanulási fajtákhoz csak két szabály köthető: a belátásos tanulás lehet a racionalizáció, a kondicionálásos tanuláshoz köthető a behódolás, és az identifikációról így gondolkodva csak az intuíció (az „aha-élmény” esetleg), a művészet, a művészi megismerés juthat eszünkbe.

Ha társadalmi méretekben gondolkodunk: mind a háromféle szabályt behódolás útján elsajátítható rendszer a diktatúra, a mindhárom típusú szabályt identifikációval elsajátítható rendszer a személyi kultusz. Ez a szétválasztás természetesen nem jelenti azt, hogy a kettő együtt nem jelenhet meg, de módszerében mégis különbözik. A mindhárom típusú szabályt magyarázat útján elsajátíttatni akaró berendezkedés a racionális, liberális, pragmatista, a szónak abban az értelmében, hogy számára minden szabály egyszer majd racionalizálható. Talán túl merésznek és távolinak tűnik a társadalmi berendezkedések és a nevelői típusok közötti párhuzam, azonban ha úgy értelmezzük, hogy a társadalmi berendezkedés és a hatalmi struktúrák funkciója egyaránt a közös szabályok betartatása, már nem járunk messze a nevelő feladatától.

Mindebből következően fontos, hogy a gyereknevelésben a pedagógus és a szülő ismerje fel a háromféle szabályt, meg tudja azokat különböztetni, és a szabály típusának megfelelő kialakítási módot válasszon. Az elsajátítás, és a harmonikus személyiségfejlődés lehetősége forog kockán, minden rosszul megválasztott (nem a szabályhoz, és annak motívumrendszeréhez adekvát) módszer alkalmazásakor.

### *3.3 A pedagógus-diák kapcsolat*

A pedagógus-diák kapcsolat jelentőségét az adja, hogy a pedagógus ezen a kapcsolaton keresztül tud hatni növendékére. A kapcsolat értelmezése a személyközpontú pedagógiában nagyon fontos, hiszen a nevelés előtérbe kerülésével szükségessé válik a tanár-diák viszony kitágítása, és mint ember-ember közötti kapcsolat vizsgálata. Jelen elemzésemben a tanár-diák kapcsolat értelmezését Carl Rogers elképzelése alapján írom le, azért, mert kiindulásom szerint ez az elképzelés áll legközelebb a szükségesnek tartott iskola nevelési gyakorlatához.<sup>67</sup> Bár Rogers elsősorban pszichológus volt, mégis sokat gondolkodott a pedagógiáról, iskoláról. Rengeteg problémát fogalmazott meg a tekintélyelvűséggel, az iskola hierarchikus rendjével és a diákokkal való bánásmód tekintetében. Nézetei, bár kissé radikálisak, mégis kiindulást jelentenek egy humanista és demokratikus iskolakép megalkotásakor. Fontos elem, hogy a pedagógus-diák kapcsolatot, mint partneri viszonyt jelöli meg és a pedagógus munkáját segítő, facilitatori munkának képzei. Nagy teret enged ezzel a gyermeki önállóságnak, ugyanakkor vitatható az az elképzelése, hogy a gyermek, hasonlóan a felnőttekhez teljes mértékben tudja a saját útját, csak rá kell vezetni. Mivel azonban a pedagógusi attitűdökre vonatkozó fejtegetései oly mértékben újak és humanisták, kételyeink ellenére mégis kiindulásnak tekintjük nézeteit. Rogers azt találta, hogyha a segítő követi az általa leírt személyközpontú metódust és viselkedésmintázatot a segítő folyamat során, a segítendő fél elkezd önállósulni és megváltozni. A változtatás szándékának hiánya a segítő részéről paradox módon meghozza a változtatás igényét a páciensnél. Ily módon elkezdődik egy személyiségfejlődés, amely az egyéni boldogulás szolgálatába áll. Bevezetőnkben már említettünk Rogers elképzeléseiből néhányat, azonban, mivel gondolatmenetünk szempontjából nézetei meghatározóak, a továbbiakban részletesen ismertetjük nézeteit.

### 3.3.1 Carl Rogers elképzelése: a pedagógus, mint facilitátor

A tanár feladata olyan kapcsolat kialakítása a növendékkel, amely kapcsolat alkalmas arra, hogy azon keresztül hatni tudjon diákjára. Ha elfogadjuk a humanista pszichológia azon kiindulását, hogy a diák képes arra, hogy megtalálja a saját útját a fejlődéshez, a nevelő, segítő feladata pedig az, hogy segítse őt ennek az útnak a megtalálásában, akkor a pedagógustól az alább felsorolt attitűdöket várhatjuk el.<sup>68</sup>

*A facilitátor hitelessége.* A hitelesség azt jelenti, hogy a facilitátor által átélt érzések saját tudata számára bármikor hozzáférhetőek, hogy meg tudja őket élni, és ha a helyzet erre megfelelő, akkor közölni is tudja érzéseit. Az pedagógus számára a hitelesség azt jelenti, hogy közvetlen, személyes módon találkozik a diákkal, úgy, mint „ember az emberrel”.<sup>69</sup> A hitelesség azért is fontos, mert a bizalom nélkülözhetetlen előfeltétele. A diák akkor tudja „követni” a nevelőt, ha igaznak tartja annak viselkedését, ha úgy érzi, megbízhat benne. A hitelesség növeli a kiszámíthatóságot, kisebb szerepet hagy a véletlen, megmagyarázhatatlan reakcióknak. Ezzel megalapozza mindkét félben azt a folyamatos érzést, hogy számíthatnak egymásra. Sok nevelőnek nehézséget okoz ilyen kapcsolat létrehozása, mert – bár belátja az érvelés jogosságát – mégis úgy tartja, hogy, ha a nevelő túl közel kerül a növendékhez, akkor emberként sebezhetővé válik, ha olyan kapcsolatba kerül diákjával, amely nem hasonlít a megszokott tanár-diák kapcsolathoz, akkor a kapcsolat mélysége akadályozza a tekintély kialakulását.

*A tekintély értelmezése:* a tekintély fogalmához az emberek többsége fontosnak tartja a távolságot, sokszor hierarchikus távolságot, ahogy ezt a magyar nyelv olyan szépen ki is fejezi „felnézni” valakire. Sokan tévedésnek tartják a pedagógiai és pszichológiai látásmód és kapcsolat-elképzelés ilyen mértékű megfeleltetését, és azzal érvelnek, hogy ami a pszichoterápiában kívánatos terapeutai viselkedés, az nem megfelelő a tanár-diák viszonyban.<sup>70</sup> A terapeuta valóban a saját utat szeretné megtaláltatni a pácienssel a kliensközpontú terápia során, a pedagógusnak azonban számos fontos dolgot *meg kell tanítania* a növendéknek, és ehhez szüksége van arra, hogy távolságot tartson, hogy tekintélye legyen. Ennek a gondolatmenetnek van relevanciája, hiszen igaz, hogy a tanítás nem terápia, hogy nemcsak, és nem elsősorban lelki fejlesztés, kapcsolatépítés,



nem a pszichés út megtalálása a cél. Tekintélyre tehát a pedagógusnak, munkájához szüksége van. A távolság azonban nem feltétele a tekintély kialakításának. A tekintélyről való gondolkodást árnyalja, ha feltesszük, hogy a tekintélynek is legalább két fajtája lehetséges, és azok közül csak az egyikben van nagy szerepe a távolságnak. A tekintély egyik fajtáját nézve, annak belső elfogadáson alapuló formájában (interiorizált tekintély) éppen a távolság legyőzése a fontos, az által tudunk elfogadni valakit, ha kellően közel kerülhetünk hozzá. A tekintély másik fajtájánál, a külsőségeken alapuló, behódolást igénylő tekintélynél valóban fontos a távolság, hiszen sokszor az a cél, hogy a tekintélyt kívánó fél „emberi esendősége” ne jelenhessék meg.

A mai iskolában a távolságtartás egyik gyakran alkalmazott eszköze a frontális óravezetés, az előadás, vagyis egy olyan tanulásszervezési eljárás, amelyik biztosítja a „falat”, a távolságot a tanuló és tanár között. A tekintély belső típusát a bizalom és a szeretet adja, amelynek gátja a távolságtartás, és a rendkívül nagy arányú frontális óraszervezés jelenléte az oktatásban.

### 3.3.2 Az empátia fogalma

Az empátia beleérző képességet jelent, amely során a hallgató személy beleéli magát a közlő helyzetébe és átéli annak érzelmvilágát. A beleélés nem teljes elmerülést jelent, a hallgató értelmezi is a hallottakat, mintegy kívülről is szemléli az eseményeket. Ezáltal képes arra, hogy meglássa az esetleges ellentmondásokat, és segítséget nyújtson. Az empátia során képes meghallgatni a másik személyt. Képes odafigyelni rá és képes megérteni az elhangzottakat, valamint azok összefüggéseit. Az empátikus folyamat fontos része a beleélés, amely során a hallgató időt és energiát szán arra, hogy beleillesszék a másik helyzetébe, annak érzelmeit átélje. A folyamat másik eleme a „felbukkanás”, ami lehetővé teszi az új oldalról történő megvilágítás segítségét.<sup>71</sup>

Az empátiát gátolja a túl szoros érzelmi kötődés, az érzelmi kiszolgáltatottság, vagy érdekviszony, amely esetlegesen fennáll a két fél között. Szintén gátló tényező ha az empátiát gyakorló félben saját problémák és feszültségek vannak, hiszen ebben az esetben nem képes intellektusát és szívét „üressé tenni”, és ez által a befogadás feltételeit megteremteni. Az empátia gátja lehet a túl kevés élet-tapasztalat is, de ugyanúgy a túl sok is. A nyitottság feltétele, hogy ne kész sémákkal, előre kitalált megoldásokkal

forduljon a segítő fél a másikhoz, hogy valóban az ő problémáit és az ő érzéseit figyelje meg, ne a sajátját. Az empátiával nem szabad összetéveszteni a projekció folyamatát, amikor a segítő nem a másik helyzetébe éli bele magát, hanem saját érzéseit vetíti a másikba és azokat éli át és érti meg empatikusan. Sarkítottan fogalmazva: önmagával empatikus.

Az empátia szoros kapcsolatban áll a toleranciával, ami legrövidebben kifejezve az elfogadást jelenti. A tolerancia alapfeltétele az empátia, hiszen ahhoz, hogy a másikat elfogadhassuk és megbecsülhessük, szükséges az érzelmeinek, indítékainak megértése és átélése. A tolerancia legfőbb gátja és egyben ellentéte az előítéletesség. Az előítéletek falat képeznek a másság megértésében és elfogadásában. Ezért, mielőtt a tolerancia jelenségét vizsgálnánk, kitérünk az előítélet összetevőinek tárgyalására.

### 3.3.3 Az előítélet elméleti háttere

A következőkben Michael B. Hecht (2003) *Elmélkedés az előítéletről* című tanulmányát<sup>72</sup> és Csányi Vilmos *Az emberi természet* című könyvében<sup>73</sup> megfogalmazott gondolatokat alapul véve röviden összefoglalom az előítélettel kapcsolatos elméleteket.

A tolerancia és intolerancia jelenségének megértése és magyarázata a legnehezebben megválaszolható kérdések közé tartozik. A világ sok-központú, vallási csoportok, politikai entitások, és a különböző etnikai csoportok csak együttesen képesek az emberiség jövőjét garantálni. A munkahelyek és a különböző intézmények demográfiai sokfélesége az euroatlanti kultúrákban lassan adottság lesz. Ez az adottság önmagában semmiféleképpen nem garantálja a népek, a kultúrák elfogadását. Ellenkezőleg, a világban sokszor az intolerancia további erősödését figyelhetjük meg.

Az elmúlt évtizedekben számos szerző tett erőfeszítést az intolerancia jelenségének magyarázatára. Ezek közül néhány elméletet mutatunk csak be. A fejlődéstani (szociobiológiai) teóriák, a társadalmi identitás teóriák, s a pszichés jellemzőkből kiinduló nézetek egyaránt fontosak a téma megértéséhez.

*A fejlődéstani, szociobiológiai megközelítés* szerint az intolerancia szociális és személyi hatásoktól illetve azok mértékétől függetlenül velünk születik, vagyis létezik biológiai alapja. Ez a biológiai készlet úgy játszik szerepet, hogy bizonyos emberi jellemzők közti különbségek, amelyek feltűnőek olyan „reális” okokat adnak, amelyek

diszkriminációhoz vezetnek, egyben előnyben részesítve az egy „csoport-hoz-tartozás” szempontjait, más szempontokhoz képest.

Reynolds, Folger és Vine szerint az előítélet vagy intolerancia az emberi és minden állati faj kialakulásának és fennmaradásának feltétele.<sup>74</sup> Ők azzal érveltek, hogy aki fél valamitől (valakitől), az elkülöníti magát félelme tárgyától, nem bíz benne, vagy támadólag lép fel vele szemben, és ez a biológiai tulajdonság szükséges a túléléshez. Mindegyik állásfoglalás biológiai okokra, hatásokra hivatkozott a viselkedésmód magyarázatánál.

Csányi Vilmos szerint azonban a kutatások jelentős része azt is alátámasztja, hogy az emberi természetre éppolyan jellemző a szolidaritás és altruizmus, mint amennyire a kirekesztés és az agresszió. Sok olyan érzelm jelenik meg az embernél, amelyik kifejezetten a társak védelmére szolgál. Ilyenek például az undor, a meglepetés, a büntudat és a lenézés, amelyek kifejezetten társas érzelmek, a másik tájékoztatását szorgalmazzák.<sup>75</sup>

Aronson szerint az előítélet legfőbb oka a korlátozott forrásokban rejlik, vagyis a folyamatos versenyhelyzet okozza: „Minthogy az adott források korlátozottak, a domináns csoport elnyomhatja a kisebb csoportot annak érdekében, hogy bizonyos anyagi előnyökhöz jusson ez által. Ily módon az előítélet növekszik vagy legalább is fennmarad; ugyanis amikor konfliktus van, kimagasló sikerek és társadalmi feszültségek levezetése válik lehetővé (lásd gazdasági krízisek)”.<sup>76</sup>

Allport a kategorizálás jelenségével magyarázta az előítéletes gondolkodást.<sup>77</sup> A kategorizálás szükségszerűséget abban látta, hogy az ember készen akar állni a napi tevékenység során a hozzá érkező ingerekre való gyors reagálásra. Azonban a kategóriák nem mindig logikai (vagy logikusan indokolható) sajátosságokon alapulnak, és lehet, hogy egy-egy reakció nem az illető személy negatív tulajdonságának következménye, hanem más személyek negatív tapasztalataiból leszűrt és onnan átvett elvárás. Allport tárgyalta azt is, hogy miként kategorizáljuk az emberek csoporton belüliekre („mi”), és csoporton kívüliekre („ők”); és hogyan használjuk ezeket a szavakat.<sup>78</sup> Ehrlich azt vetette fel, hogy fejlettebb „másokat-megismerő képesség / készség” szükséges ahhoz, hogy mérséklődjék az előítélet.<sup>79</sup> Mindkét szerző szóvá tette a kategóriák merevségét, a túlzott általánosítást, „feketén-fehéren látás” problémáját. Ugyancsak mindketten szükségesnek tartották a másik gondolkodásmódjának spontán elfogadását, mint szükséges összetevőt, amelynek hiányában intoleráns magatartás alakulhat ki.



A kutatók sok vizsgálatot végeztek annak érdekében, hogy megmagyarázzák, miért és hogyan működnek a sztereotípiák. A hagyományos magyarázat szerint könnyebb és egyszerűbb az embereket sztereotípiák szerint osztályozni, mintsem egyedileg beszerezni információkat mindenkiről, akivel csak találkozunk.<sup>80</sup> Végére is: miért ne alapulhatna egy vélemény a már eleve rendelkezésünkre álló információkon?

*A társadalmi identitás teória* mindenekelőtt Tajfel<sup>81</sup> és Turner<sup>82</sup> nevéhez fűződik. Mindketten hangsúlyozták az előítélet és az első benyomás jellegzetességei, mások felismerésének törvényszerűségeivel való kapcsolatát. Megállapították, hogy hajlamosak vagyunk arra, hogy másokat csoport- és egyedi-alapú kombinációban ítéljük meg. Amikor egy másik személyt, mint bizonyos csoport tagját nézünk, és mi magunk nem tartozunk a csoporthoz, a vele való érintkezést a legerőteljesebben csoportok közötti kommunikációként értelmezzük. Látszólag egyikünk a másikra figyel a személyes jellemzők vonatkozásában (hasonlóság, különbözőség, egyéni sajátosságok), és a viselkedésmódunk jobbra személyek közötti, mégis a másikat sokkal inkább egy másik csoport tagjaként figyeljük meg, mintsem önálló személyiségként, összevetve a sztereotípiákkal. Így máris jelentkeznek az előítéletek szimptomái.

Ehhez hasonlóak voltak Miller és Steinberg nézetei,<sup>83</sup> akik szerint egy másik személyiség megismerésének folyamatában, elsődlegesen jóslásokba bocsátkozunk demográfiai és egyéb alapon (például nem, faj), aztán társadalmilag csoportosítjuk aszerint, hogy hova tartozik (például társadalmi, szervezeti tagság stb.) és csak ezután fogunk hozzá ahhoz, hogy róla, mint emberi egyedről a mi egyéni véleményünket megfogalmazzuk.

Tajfel azt feltételezte, hogy az ön-identitásunk attól a csoporttól függ, amelyhez tartozunk,<sup>84</sup> és saját magunkat is kategorizáljuk és „magunkat” hasonlítjuk össze a másik csoporttal, megállapítva a „mienk” jobb.<sup>85</sup> A csoportidentitás ilyen megközelítése vezethet a csoportok közötti ellenséges magatartás kialakulásához.<sup>86</sup> Ezt a nézetet látszik alátámasztani Csányi Vilmos is, aki szerint „a csoporthűség evolúciós megjelenése lehetővé tette a különböző tulajdonságú csoportok egyidejű létezését, tartós fennmaradását és hosszú távú szelekciós megmérettetését”.<sup>87</sup> Úgy tűnik tehát, hogy az embernél egyidejűleg van jelen a saját csoportban működő altruista együttműködő és segítő viselkedés, valamint a más csoportokkal szembeni agresszió és előítélet. Mindkettő genetikailag kódolt és az emberiség fennmaradását szolgálja.

*A pszichés tényezőkből kiinduló magyarázatok* a II. világháború alatt és után terjedtek el. Ekkoriban vált a kutatók között általánossá az a nézet, hogy az intolerancia oka elsődlegesen a személyek pszichés adottságában rejlik. A „Berkley-csoport” (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford) átfogó kutatásban vizsgálta az intolerancia témakörét az antiszemitizmus tekintetében.<sup>88</sup> Több részre osztották a fasisztoid személyiség összetevőit és skálákkal mérték ezek meglétét, illetve együtt járását. Az antiszemitizmus-skála, az un. A-S skála és az etnocentrikusság, azaz az un. E-skála. Ezekből a skálákból alakult ki az „F- skála”, amely a fasizmus mértékét jelöli.

Allport úgy vélte, hogy a nacionalizmus és az ember saját kultúrájának érényeiben való túlzott hite könnyen a mások kultúrájának lenézéséhez, megvetéséhez és kizárásához vezethet.<sup>89</sup> Allport szerint ilyenkor az embereken bizonytalanság érzete hatalmasodik el, a büntethetőségtől való rettegés, a frusztráció, és az esetleges szerkezet-változtatási kényszertől való félelem. Rokeach D-skálájában (amely a dogmatizmust vizsgálja), kérdéseket tett fel a jövőre vonatkozó bizonytalansággal kapcsolatosan, az emberi elszigetelődésre, a saját nézetekkel kapcsolatos helyeslésre, az étellel kapcsolatos paranoid kilátásokra, tekintélyelvűségekre és az előítéletre. A D-skála a bal- és a jobboldali szélsőségeket azonosította.<sup>90</sup>

Aronson az előítélet négy okát sorolta fel, ezek közül három az egyén szintjén található.<sup>91</sup> Az egyik a bűnbakkeresés elmélete, amely szerint a saját frusztrációink okát a csoporton kívül keressük, valamely külső csoport tagjaiban. A második ok az előítéletes személyiség adottságában, a merevségében van. A harmadik pedig a konformizmus következtében kialakult előítéletesség, amikor utánozzuk a környezetünkben tapasztaltakat.

### 3.3.4 A tolerancia fogalma, jellemzői

Mint az előítélettel kapcsolatos elméletek vizsgálatából kiderül, nagyon megoszlanak az elképzelések arról, vajon a tyúk volt-e előbb vagy a tojás, vajon az evolúció része az idegenkedés a mástól, vagy a szocializáció révén, politikai és társadalmi érdekek alapján szerveződik az ellenszenv. Sok kutató kifejezetten személyiségjegyeket keres, ami önmagában is paradoxon, hiszen előítélettel közelít az előítéletesség kutatásához. A tolerancia jellemzőinek további tárgyalásakor abból indulunk ki, hogy a tolerancia nélkülözhetetlen eleme az evolúciónak. Az emberiség továbbélésének, fennmaradásának feltétele a különböző népek és embercsoportok valamint egyes emberek közötti béke és



elfogadás, mivel a legfőbb veszélyt ma már az ember jelenti az ember számára. Másik kiindulópontunk, hogy a tolerancia képesség, attitűd, és mint ilyen, fejleszthető. Gondolatmenetünkben elsősorban a gyermeki fejlődés során tanítható toleranciát segítő tulajdonságok fejlesztésére igyekszünk koncentrálni, és nem foglalkozunk a politikai, társadalmi tényezőkkel, holott tisztában vagyunk azok fontosságával.

A tolerancia tanítható. Nem elsősorban tananyag, tantárgy formájában, hanem – mivel képesség és attitűd – képességfejlesztéssel és megfelelő pedagógiai és pszichológiai attitűddel. Feltételezzük, hogy a képességek kibontakozásának és az attitűdök kialakulásának legfogékonyabb időpontja a gyermekkor és lehetséges színtere az iskola.

Vannak azonban olyan ismert – sokszor nem tudatos – manőverek, amelyek az intolerancia megőrzését szolgálják. Aki a hasonlót, az egyformát tolerálja, nem feltétlenül toleráns, hiszen az egyformát nem nehéz tolerálni. Mint Erich Fromm megfogalmazta: „Sokan feltételezik, hogy az egyenrangúság magában foglalja azt is, hogy mindenki éppen olyan, mint a másik, vagyis, hogy az egyenrangúság azonosságot tételez fel. Azonban az egyenlőség és az egyenrangúság követelése valójában éppen ennek az ellenkezőjét tartalmazza: azt, hogy legyen az emberek között bármennyi különbség, egyik sem használhatja fel a másikat eszközül céljai eléréséhez, hogy minden emberi létezés önmaga célját jelenti. Ez azonban annyit tesz, hogy mindenkinek, nemének és saját népének tagjaként, szabadságában áll különös individualitásának kibontakoztatása. Az egyenrangúságban nem a különbségek tagadása foglaltatik benne, hanem azok legtökéletesebb megvalósításának a lehetősége.”<sup>92</sup>

Ebben az idézetben Fromm egy jellegzetes tévedésre hívta fel a figyelmet. Ugyan sokan eljutnak arra a megállapításra – sőt arra a meggyőződésre – hogy mások személyiségének, gondolkodásának megismerése szükséges és fontos, valamint arra is, hogy az „elfogadás” nem egyenlő az egyetértéssel. De miközben erre az attitűdre hangolódnak, egy manővert vetnek be. Mégpedig azt, hogy megpróbálják a gondolatok, vélemények, emberek között lévő különbségeket lekicsinyíteni. Ha nem olyan nagy a távolság a két gondolat, viselkedés között, akkor könnyebb az elfogadás. Ezzel azonban nem toleranciájukat gyakorolják, hanem a tényeket igazítják intoleranciájukhoz.

A toleranciával kapcsolatos további, gyakran alkalmazott manőver a másság okainak torzítása. Ha tehát el is fogadja valaki, hogy a másik más, ezt úgy teszi, hogy sietve olyan okokat keres erre a másságra, amelyek számára elfogadhatóak, mintegy saját sémáiba beilleszthetőek. Így, ha a jelenség nem is, de legalább a háttere végre olyan,



amelynek elfogadása nem feladat már, hiszen illik a saját gondolatmenetbe, a régebben kialakított rekeszbe tehető. Itt azonban szintén az előbb leírt folyamat játszódik le: a tények intoleranciához való igazítása.

A tolerancia fogalmába beletartozik az „*aktív tolerancia*”, vagyis az előítéletes, sematikus, konvergens gondolkodás, érzés, viselkedés ellentéte. A tolerancia, annak elviselése, elfogadása és megbecsülése, hogy a másik másmilyen, esetleg barna, göndör haja van, vagy őszül, alacsony, kövér, másképp öltözik, mást gondol a világról, más a véleménye. Esetleg másképp viselkedik, például másképp vezet autót, vagy más ételeket eszik. Sokszor netán másképp érez: máson dühöng, másért lelkesedik, más csal könnyet a szemébe.

Amennyiben a toleranciát szó szerint értelmeznénk, vagyis valaminek az elviselését, eltérését értenénk alatta annak elfogadása és megbecsülése nélkül, akkor el kellene fogadnunk azt, hogy létezik eltérés mögöttes indulatok nélkül. Az eltérés azonban azt jelenti, hogy a körülmények miatt (társadalmi normák, viselkedési szabályok) visszafogja, türtőzteti magát valaki. Ám ennek nagy ára van. Az elfojtott indulat előbb-utóbb utat tör magának, és inadekvát helyzetekben feléled, rombol. Ezért ebben az esetben a tolerancia fogalmát – igen intoleránsan – úgy definiáljuk, hogy nem fogadunk el benne fokozatokat, árnyalatokat (eltérés, elfogadás, megbecsülés). Ezért fontos, hogy csak azt az attitűdöt nevezzük így, amelyiknek interiorizált formájával állunk szemben. Az interiorizált attitűdre pedig az jellemző, hogy értelmi, érzelmi és viselkedéses komponensei összhangban vannak egymással. Az eltérés fokozata azt jelenti, hogy az attitűd viselkedéses komponense megváltozott ugyan, de a másik kettő érintetlen maradt. Aki épp csak eltér egy adott másságot, az bizonyos körülmények között – például ha a normák megváltoznak, vagy a társadalmi visszatartó erők nincsenek jelen – már nem tűri el azt, sőt még irtani is képes lehet (amint az a második világháborúban megtörtént).

Az elfogadás és megbecsülés, mint külön fokozatok, talán értelmezhetőek lennének. Az elfogadás esetében az attitűd értelmi komponense is megváltozik a viselkedéses mellett, de az érzelmi komponens még mindig érintetlen. A megbecsülés foka pedig ebben a rendszerben mindhárom komponens összhangját jelentené. Mivel az elfogadást a megbecsülésen (érzelmi komponens) keresztül lehet a leginkább elsajátítani, ezért a két lehetőséget nem választom külön.

A toleráns attitűd tehát nem keres rögtön elfogadható, sémákba illő magyarázatot – hogy „miért tesz valaki valamit így vagy úgy?” – nem feltételez a külső megjelenés

vagy az eltérő gondolkodás „mögé” ilyen vagy olyan, számára elfogadhatóként definiált okokat, múltat, érveket. Természetesnek veszi a másságot. Ha úgy tetszik, a tolerancia egyfajta „tudatlanság”, naivitás, kategóriák nélküli gondolkodás. Ezért szokták a gyerekeket bizonyos aspektusból toleránsnak nevezni, hiszen oly kevés dolgot tapasztaltak, hogy osztályozási készségük még kezdetleges, sémáik kidolgozatlanok, és még csak „gyűjtik az anyagokat” a kategóriák létrehozásához. A gyerekek persze sok esetben intoleránsak. Intoleránsabbak, mint a felnőttek, de intoleráns viselkedésük oka nem a megrögzött sztereotípiákban keresendő. A gyerekek nagyon konzervatívak szokásaikban, hiszen a megszokott körülmények hatalmas biztonságigényüket elégítik ki. Ha az újdonság biztonságérzetüket fenyegeti, intoleránsakká válnak. Valószínű, hogy ha a fentiek mellett figyelembe vesszük a teóriák ismertetésekor tárgyalt pszichés tényezőket is, akkor láthatjuk, hogy a bizonytalanság az egyik fő akadálya a felnőttek toleranciájának is.

Ez átvezet bennünket a tolerancia és az önbizalom kapcsolatához. A tolerancia és az azt képviselő ember gyanús. Gyanús, mert rugalmas szemlélete a gyermeki, kialakulatlan szemléletre emlékeztet. Bizonytalan, elvtelen gondolkodásúnak tűnhet, hiszen, ha nem ítél, nem használ azonnal rekeszeket, elképzelhető, hogy ezt azért teszi, mert nincs kialakult véleménye, tehát befolyásolható, karakter nélküli személy. Pedig annak megéléséhez, és elfogadásához hogy a másik ötlete, életvitele is lehet jó, valójában nagy és mély önbizalom kell. Hiszen a beleélés és elfogadás folyamatát sokan megélhetik úgy, hogy veszélyben vannak a saját elveik. Ha az is jó, ahogy más gondolja, ha az is jó, ahogy más érez, akkor az emberek többsége saját gondolatát, érzését érzi megtámadottnak, esetleg nem megfelelőnek. A saját megítélés a magabiztos embernél nem függ fokozottan a külvilág, a mások megítélésétől, hanem belső kontrollal élve eleve jó, mert úgy gondolja. Sokszor tűnik úgy, hogy épp az intoleráns ember magabiztos, hiszen hamar, kategorikusan ítél, első látásra megismer, azonnal tud, mély meggyőződéssel, „magabiztosan” ítéli el mások külsejét, gondolkodását, érzéseit. Ez esetben azonban a magabiztosság csak külső, amely arra hivatott, hogy a bizonytalan belsőt eltakarja, leplezze azt, hogy védtelen a személyiség, és ezért sebezhető. Azért nem engedheti be a más álláspontot, érzést, viselkedést, mert akkor azt hiszi, a sajátját meg kellene változtatnia.

Ebben a folyamatban a bizonytalanság mellett az is szerepet játszik, hogy sokan – tévesen – úgy gondolják, hogy nincs sokféle igazság, nincs sokféle elfogadható érzés ugyanazon helyzetekben, hanem mindig egyféle igazság, egyféle elfogadható érzés





létezik. *A tolerancia az „is” hatalma a „vagy” felett*<sup>93</sup>. A jó és a rossz dimenziójában való és a többdimenziójú gondolkodás ellentétpárok, az egyik a bizonytalanság a másik a magabiztosság velejárója.

Néhány embernek lustaságból okoz nehézséget a tolerancia, a „tudatlan állapotba való visszatérés”. Hiszen azért igyekeztek felfedezni a világot, hogy könnyebb legyen az eligazodás, ne kelljen mindig új és új rekeszeket nyitni az agyban, végre pihenhessenek gondosan létrehozott elméleteik, rendezési elveik párnáján.

A toleráns ember jellemzői között tehát első helyen szerepel a kíváncsiság. A toleráns ember kíváncsi, mert érdekli mások véleménye. Türelmes, mert van ideje észrevenni és odafigyelni a másságra. Kreatív, mert rugalmas, nem zavarja a szokatlan, új, a más ember, más nézőpont felbukkanása. Önbizalommal teli, mert nem félti belső harmóniáját, elveit, nem hiszi, hogy azok érvénytelenek lennének azért, mert mások másmilyenek és másként gondolják. Belső kontrollós attitűdű, vagyis véleménye, döntései nem függenek erőteljesen másoktól, nem hasonlítja magát folyton a többiekhez. Toleráns attitűdjének viselkedéses, értelmi és érzelmi komponensei stabilak és összhangban vannak (kongruensek) egymással.

A tolerancia szemlélet, életfelfogás, amelynek lényege nem elsősorban az ismert, vagy látható eltérések elfogadása. Ismert és szomorú jelenség a testi fogyatékosok, a HIV-vírussal fertőzöttek, a romák, a zsidók (stb.) negatív megítélése, elítélése, a velük szembeni intolerancia. De ezek csak a végpontok, a szélsőséges tünetek. A tolerancia életmód, szilárd, kongruens attitűd, amely a kisebb dolgokban éppúgy megmutatkozik, mint a nagyobbakban. A gyanakvó, bizalmatlan ember, aki fél a számára újtól, a változásoktól, a mástól, ritkán toleráns.

A tolerancia összefüggésbe hozható a kreativitással. A kreatív ember nyitott, rugalmas, egyedi megoldásokat talál, folyékonyan áramlanak ötletei. Számára a „nem oda illő” olyan jelenség, amely értéket hordozhat. Könnyen belátható, hogy a kreatív ember könnyebben válik toleránssá is. A kreativitás szorongásmentes légkörben tud kibontakozni, ahol nem kell félni attól, hogy kigúnyolják őt új és ritka gondolatai miatt.

### 3.3.5 A pedagógia feladatai a toleranciára nevelés terén

*A „belső tekintély” kialakítása.* A tekintélyelvű nevelés helyett támogató, segítő tanárszerepre van szükség a tolerancia fejlesztéséhez. Adorno vizsgálatai bizonyították, hogy a tekintélyelvű nevelés konformista, előítéletes felnőtt kialakulását segíti elő.<sup>94</sup> A



tekintély önmagáért való „l’art pour l’art” tisztelete megkérdőjelezhetetlenné teszi a világot, a történeteket, a közvetített elveket. Sematikus, áttekinthető világot feltételez, ahol a tekintélynek mindig igaza van, ahol ő az úr. Az ellene lassan fejlődő agresszív készletek kanalizálásának egyik módja az adott esetben a gyengébb, a más, a kisebbség gyűlölete, elfogadhatatlanságának érzése. Ha a pedagógus ritkán, vagy egyáltalán nem „nyilatkoztat ki”, kevés megmagyarázatlan igazságot képvisel, csak a legfontosabbakat, akkor a válaszok többségére a gyerekeknek saját tapasztalataikon keresztül kell rájönniük.

*Az interiorizált szabályok kialakítása.* A szabályok nem önmagukért valók, demokratikus nevelői légkörben a szabályok létrejötte hosszú folyamat, interiorizálódás eredményeként jönnek létre. A gyerekek megélhetik, hogy egy-egy szabály az együttélés gördülékenysége érdekében van, hogy más szabályok a testi és lelki egészség megvédését szolgálják. Megint mások a feladatok könnyebb és egyszerűbb megoldását célozzák, és néhány szabály azért van, hogy a fontos dolgoknak a végére érhessenek, holmijukat könnyebben megtalálják.

A szabályelsajátításnak megfelelő módja egyrészt lehetővé teszi annak az érzésnek a kialakulását, hogy a szabályok értünk vannak és nem fordítva, másrészt, hogy a szabályok szükség esetén változtathatók. Az így elsajátított szabályok betartása hosszú életű, nem szorul mindig magyarázatra, és továbbvitele valószínűbb, mint a tekintélyi alapokon létrejött szabályoké.

*A bizalom szerepe.* A gyerekek iránti bizalom bennük is bizalmat szül. A bizalom mások iránt az önbizalom fontos jele és forrása. Ha a gyerekek részt vehetnek saját életük alakításában, dönthetnek és választhatnak adott esetben, akkor átélik, hogy fontosak, hogy felelősek azért, ami velük történik. Ha valaki nem csinál meg valamit, vagy rosszul csinálja meg, a tanári feltételezésnek mindig jóindulatúnak kell lennie. „Azért nem csinálta, mert nem érti, rosszul érzi magát, nem volt elég ideje.” Az ilyen attitűd hosszú távon meghozza gyümölcsét. A gyerekek nem élnek vissza ezzel, saját maguk is ebben élnek, a bizalom önmagát beteljesítő jóslatként működik.

*A hétköznapi időrendje és a beszélgetés szerepe az iskolában.* Ha az iskolai élet nem tér el gyökeresen a valódi élettől, az iskolai kapcsolatok személyesek maradnak, a tanulás az

élet részeként jelenik meg, a diáknak alkalma van mások problémáival, nézeteivel találkozni.

A reggeli beszélgető kör, a helyzetek és érzések olykor hosszadalmasnak tűnő elemzése alkalmas arra, hogy a gyerek megtanulja: sokféle élet, sokféle elgondolás és sokféle nézőpont létezik, és mindegyiket más és más érzés kíséri. Az élet bonyolult, és ettől érdekes. Egymásra figyelni fárasztó, de érdemes, mert tanulságos, és majd a szerepek egyszer felcserélődnek, s az addig figyelőből a figyelem tárgya lesz, ami kellemes érzés.

*A tanítási módszerek és a tolerancia összefüggése.* A tantárgyak integrált felépítése, az órák vezetése, felépítése, az azokon alkalmazott módszerek, mind a toleranciára nevelés elengedhetetlen eszközei. A feladatok differenciált kiadása azt közvetíti: nem vagyunk egyformák, és ez természetes. A viták serkentése a különböző nézőpontok megjelenésének bátorítását célozza.

Fontos, hogy mindenki másként gondolkodik egy-egy dologról, ennek időt és teret kell hagyni, hogy megmutatkozzék. A különböző tankönyvek használata a sok igazság, sok nézőpont, sok felfogás bemutatásának eszköze, s e tankönyvek, mint ilyenek, megint közvetetten hatnak. Az egyéni érdeklődés figyelembevétele a feladatok kiadásánál újra a különbözőség természetességét hangsúlyozza. A szülő és egyéb szereplők tanítási kedvének kihasználása (órákat, foglalkozásokat tarthatnak) megint a sokféleség, a sok igazság üzenetét hordozza.

*Az értékelés módja és a tolerancia kapcsolata.* A szöveges, osztályozás nélküli értékelés üzenete: sokféle gyerek van, nem lehet őket osztályokba, osztályzatokba sorolni. A gyerekeknek fontosak egyéni képességeik, tulajdonságaik, és csak önmagukhoz mérten értékelhetők. Az ilyen értékelés természetes velejárója a félelem hiánya a gyerekekben, ami lehetővé teszi a rugalmas, kreatív gondolkodást, az ötletek, elképzelések szabad áramlását<sup>95</sup>.

*A gyerekek összetétele és a tolerancia kapcsolata.* Az integrált osztályok létrehozásának gyakorlata nagyon fontos a tolerancia fejlesztése szempontjából. A gyerekek kicsi koruktól megszokják, hogy különbözőek vagyunk, nem érznek a másság, vagy a speciális gondozást igénylő embertársaink láttán félelmet, esetleg szorongást, melyet mi felnőttek oly sokszor érzünk egy-egy ilyen társunk láttán. Fontos szempont az



integrációban az is, hogy az egészséges gyerekek akaraterőt, kitartást tanulnak társaiktól, valamint megszokják azt, hogy segítséget kell nyújtaniuk másoknak.

*A mintaadás jelentősége.* A tanári minta – ha az előbb felsorolt jellemzők megvalósulnak – végig az elfogadást sugallja, a sokféleség figyelembevétele, sőt sokszor serkentése és jutalmazása fontos tapasztalat a gyerekek számára.

*Az iskolai toleranciára nevelés buktatói.* Amennyiben a tolerancia a pedagógusnál nem kongruens attitűdként van jelen (vagyis valójában nem tolerancia), káros hatása is lehet.

Gyakori probléma, ha az attitűd komponenseinek csak egyike „toleráns”. Előfordulhat, hogy a tanár sokáig eltűr bizonyos viselkedést, mert konform akar lenni az „alternatív”, demokratikus nevelő általa elképzelt figurájához, (vagyis viselkedésében követni szeretne egy általa elképzelt példát), és ezt tévesen úgy értelmezi, hogy semmiért nem szabad szólnia, mindent el kell viselnie. Ez azonban csak ideig-óráig tartható, hiszen „ő is ember”, még ha „alternatív” is, és ezért indulatai (az érzelmi komponensek) gyűlnek, sokasodnak. Hogy miképpen törnek ki, mikor és ki ellen, az csak neveltetés, idő és esetleg véletlen kérdése.

A tolerancia téves értelmezése is problémát okozhat. A tolerancia pontos értelme az, hogy önmagában a másságot nem bántja, sőt tiszteli, elfogadja az ember. Ám olyan nevelési helyzetekben, amikor a gyerek másokat veszélyeztet, amikor fontos szabályokat áthág, és ezért útmutatást igényel, akkor ő elsősorban nem másmilyen, hanem ártó és megnevelendő. Az ilyen esetben alkalmazott tolerancia súlyos intolerancia a többi gyerekkel szemben, és hosszú távon ártalmas a gyereknek is.

A tolerancia félreértelmezése az is, ha nem adunk megfelelő visszajelzéseket a gyerek viselkedésére, teljesítményére, ha a tolerancia jegyében megengedett, hogy ő egy picit se erőltesse meg magát, hogy úgy tesz a pedagógus, mintha az iskolában bármi megengedett lenne, mintha a tanulás nem lenne mindenki számára kötelező, mintha a tolerancia egyenlő lenne a semmittevéssel, annak elfogadásával és a konfliktusmentes, feladatok nélküli élettel.

A fentiekből kitűnik, hogy indirekt módszerekkel és nagy körültekintéssel a tolerancia fejleszthető. A tolerancia, mint alapérték, és az egész életvitel egyik meghatározó eleme, a személyközpontú pedagógiában, azt jelenti, hogy a pedagógiai rendszer szerves része a másság elfogadása, a másság megjelenésének serkentése és a megjelent másság jutalmazása. Az egyének, mint autonóm lények vesznek részt a



folyamatban, és lehetőségük van, sőt kötelességük az eseményeket befolyásolni, színességük megmutatása és kibontakoztatása „követelmény”, valamint mások színességének tisztelete elengedhetetlen. Ez a szellemiség és ezek a pedagógiai eszközök öntudatlanul itatják a gyerekekbe a másság természetességét és a másságra való igényt. Az így nevelt gyerekeknek valószínűleg inkább az *ugyanolyan* tolerálása lehet nehéz feladat.

### 3.4 *Visszajelzés, értékelés*

#### 3.4.1 Az értékelés jelentősége a pedagógiai folyamatban

Az értékelés ún. kísérő jelenség a nevelésben, ami azt jelenti, hogy minden mozzanathoz szorosan hozzákapszódik. Értékelés a feladat kiadása, hiszen mögöttes üzenete, hogy a pedagógus mit gondol: meg tudja-e csinálni feladatát a tanuló? Jó eszű gyerekek nehezebb, gyengébb képességű gyerekek könnyebb feladatot ad. A feladatmegoldás közbeni viselkedés, segítségnyújtás, illetve annak elutasítása az összes verbális és metakommunikatív megnyilvánulás mind-mind értékelő jelentéssel bírnak. Éppen ezért kiemelt szerepet kap az értékelés a szükséges, a gyerekektől várt attitűdök kialakításában. Jelen gondolatmenetemben kétféle értékelést különböztetek meg, és elemzek a dolgozat témája szempontjából, az árnyalt értékelést és az osztályozást<sup>96</sup>.

Az értékelés különböző elnevezései az egyes pedagógiákban, valamint az iskolákban alkalmazott kifejezések sokat elárulnak a vele kapcsolatos pedagógiai szemléletről. Az olyan fogalmak, mint a minősítés, osztályozás, árnyalt értékelés, visszajelzés, reakció, állapot-visszajelzés, fejlesztő értékelés már önmagukban is preferenciákat jelentenek.

#### 3.4.2. Az értékelés története

Az értékelés történetét Zágon Bertalanné összefoglalása alapján ismertetem.<sup>97</sup> Az általam leírt történeti összefoglalóban nem törekszem teljességre, csupán az árnyalt értékelés szempontjából fontosnak ítélt mozzanatokat emelem ki.

Értékelésről az intézményes nevelés megindulásától, annak kiszélesedésétől kezdve beszélhetünk. A 14-15. században kialakuló plébániai iskolák értékelési rendszerében már benne rejlettek a későbbi osztályozás bizonyos funkciói, a

rangsorolás, sorrendiség. Érdekes a rangsor és az ültetés összefüggése, a rektor a legjobb tanulókat maga mellé, a gyengéket és a rendetlenkedőket hátra ültette. A gyerekek padban elfoglalt helye egyben az értékelési sorrendet is jelentett.

A 17. század elejétől elsősorban a versengésre készítő értékelési eljárások jelentek meg. A versengés, mások legyőzése, az összehasonlítás, az egyéni teljesítmény, és az eszerint elfoglalt hely a rangsorban, mind egyre fontosabb motiváló tényezők lettek. 1777-ben a Ratio Educationis részletesen rögzítette többek között az értékelés szempontjait, a jutalmazás, büntetés hatásait. Az előmenetel eldöntésének legfontosabb szempontja az emlékezeti képességek mérése volt.

Az osztályozás kifejezés 1848-ban jelent meg. 1862-63 tanévtől az egyes tantárgyak mellett a magatartást, figyelmet, szorgalmat is értékelték. 1863-ban egységesítették az osztályzatokat: 1: kitűnő, 2: jeles; 3: jó; 4: elégséges; 5: elégtelen; 6: rossz. A követelményeket csak 1867-ben szabályozták. 1868-ban az Eötvös-féle törvény után az elemi iskolákban is kötelező volt az osztályozás. A katolikus iskolákban Ratio Educationis középiskolai szisztémáját követték.

Ezzel egy időben a protestáns iskolákban ettől erősen eltérő értékelési rendszerrel dolgoztak: az iskolanaplóban az előmenetelt egy-egy külön fogalommal jelezték. Külön értékelték a szorgalmat, a tanulásra való alkalmasságot, helyenként a hiányosságokat is megjegyezték. Figyelmet érdemel az árnyalt értékelés szempontjából, hogy a tanuló önmagához, illetve az iskolakezdéshez viszonyított fejlődését is megemlíti. Ezt tekinthetjük a szöveges értékelés kezdetének.

1894-től jelent meg először az osztályzat eltörlésének gondolata. Ennek oka, hogy a különböző társadalmi feladatokra való felkészítéshez különböző iskolák jöttek létre. Egyrészt ezeknek az iskoláknak társadalmi presztízse miatt felértékelődött az ott alkalmazott értékelés szerepe, másrészt, ezzel egy időben, a többi iskolában egyre erőteljesebbé vált az osztályzat szelekciós funkciója az iskolákban. Az osztályzatokhoz eleinte csak laza követelmények társultak, a tudást egymáshoz, és nem meghatározott követelményekhez viszonyították. A tartalmat csak nagyon kevésbé szabályozták, így az egyes iskolák nevelőtestülete, az egyes tanárok felkészültsége, értékrendje erőteljesen befolyásolta az értékelést.

Az osztályozás ekkor, mint kifejezés az értékelés formáját, módját jelentette, de lényegét tekintve mindenekelőtt társadalmi szelekciós eszköz volt az iskola kezében. A 20. század elejére – lényegében a kettős iskolarendszernek megfelelően – kétféle értékelési rend alakult ki: az alulról építkező iskolában egy szakmai-pedagógiai



értékelés, amely a teljesítmény mérésén kívül közösségi és individuális értékeket is szem előtt tartott, a felülről irányított intézményekben pedig elsősorban az állam által szigorúan előírt, ellenőrzött, a társadalmi, gazdasági, politikai érdekeknek, követelményeknek megfelelő értékelési rendszer volt használatos.

Az alulról építkező iskolarendszer képviselői a személyiségfejlesztést, az iskola nevelő szerepét hangsúlyozták, (reformpedagógiák képviselői) míg a felülről irányított rendszer a tudományos ismeretek elsajátítását, az iskola és értékelési rendszerének szelekciós funkcióját részesítették előnyben. Ennek megfelelően természetesen kettős pedagógia-didaktika kezdett kialakulni, s ezzel egy időben elkezdődtek a szakmai viták is. Nagy lendületet adott az osztályozás körüli vitáknak tudományos elemzésének, az osztályozás eltörlésének, és az iskolarendszer hibáinak feltárására irányuló vitáknak a gyermekpszichológia, a gyermektanulmányozás fejlődése. Feltárták, hogy az osztályozás a biztos összehasonlítás alapjának hiányában, közös norma nélkül, elfedi a tanulók egyéni értékeit. A kor gondolkodói, pedagógiai újítói (például Ellen Key, John Dewey, Claparede, Nagy László, Kemény Gábor, Karácsony Sándor és mások) a tanulók egyéni sajátosságaira, különbségeire irányították a figyelmet. Nyomukban természetesen létrejöttek reformpedagógiai iskolák is, akiknek képviselői a gyermekközpontú szemlélet nevében nemcsak megfogalmazták ellenérzéseiket az osztályozással szemben, hanem értékelési rendszereiket is a pedagógus szóbeli és írásbeli értékelésére építették.

1950-ben szovjet mintára minden oktatási intézményben bevezették az öt jeggyel való értékelést. A kialakuló szocialista nevelés módszertani bizonytalanságai miatt a hangsúly a tananyagra, tankönyvekre, tantervekre tevődött. Az értékelés-osztályozás az 1960-as évek elején került ismét előtérbe. Megfogalmazódott az addig általános követelmények helyett a gyakorlatban használható tantárgyi normák igénye. Világossá vált, hogy ha az osztályozás a tantervi követelmények és a tanulói teljesítmények egymáshoz való viszonyát fejezi ki, akkor elengedhetetlenek a "tantárgyi osztályozati normák". E nélkül a pedagógus a saját értékrendjéhez, egymáshoz és az osztályátlaghoz viszonyítva osztályozza a tanulók tudását.

### 3.4.3. Az osztályozás és az árnyalt értékelés összehasonlító elemzése

Napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap az árnyalt értékelés. A társadalmi körülmények változása, az iskola funkciójának újraértelmezése rendkívül aktuálissá



teszi az osztályozás és az árnyalt értékelés összehasonlítását. Az alternatív pedagógiák megjelenése, a pedagógiai pszichológia fejlődése egyre inkább indokoltá teszi az árnyalt értékelés térhódítását. Leginkább az alternatív iskolák alkalmazzák ezt az értékelést, hiszen pedagógiai rendszerükhöz ez illeszkedik. A következőkben különböző szempontok alapján hasonlítom össze a kétféle értékelést. A kétféle kifejezés (osztályozás és árnyalt értékelés) jelen elemzésemben nemcsak az értékelés konkrét formáját foglalja magában, hanem a hozzá kapcsolódó pedagógiai attitűdöt, rejtett tantervet is.

*Ki értékeli?* Az osztályozás során elsősorban a pedagógus értékeli a gyermek munkáját. Ritka esetben természetesen a diák önmagának is jegyet adhat, azonban a rendszerből az önértékelés, mint feltétlenül szükséges elem hiányzik. Az árnyalt értékelést alkalmazó iskolákban az értékelő dokumentumban megjelenik egy, a diák önértékelését tartalmazó rubrika. A pedagógus partneri szerepének megfelelően az értékelés az árnyalt értékelési rendszert alkalmazó iskolákban közös megbeszélés alapján történik. Fontos megemlítenünk, hogy a pedagógusok ezekben az iskolákban sokszor teremtenek olyan helyzeteket, amikor az „élet értékeli”, az elért eredmény a való világban mérettetik meg.

*Mit értékeli az értékelés?* Aktuális, vagy tartós tudást? Ismereteket, vagy készségeket? Tudást vagy személyiséget? Az osztályozás során elsősorban a szaktárgyi tudást értékeli a pedagógus standardizált követelmények és egy elképzelt osztályátlag alapján. A magatartás és szorgalom osztályozása árnyalja ezt a képet, azonban értékelése a gyakorlatban még mindig erősen kapcsolódik a tudáshoz.

Az árnyalt értékelés lehetőség arra, hogy valakiben többféle értéket is elismerjen a pedagógus. A differenciált bánásmód része az is, hogy a munka és a gyerekek értékelésekor előtérbe kerülnek más értékek is, nem csak a tantárgyi tudás. Előkerülnek azok az emberi, erkölcsi értékek, amelyek fontosak a nevelés szempontjából. Ezek az értékek előbukkannak az osztályozás rendszerében is, csak ott gyakran „titokban” kell őket beszámítani a jegybe, mert oda nem illőnek, szubjektivitásnak, igazságtalanságnak érzi a pedagógus, nincs legitim helye. Ismerős ez a pedagógusi gondolkodás: „nem tudta olyan jól, de hát nagyon érdeklő és olyan szorgalmas és igyekvő, hogy ezért jobb jegyet adok neki”. Ekkor szokott előfordulni, hogy a másik gyerek reklamál: „de hát ő dadogott a versben, tízszer elrontotta én meg kétszer, miért kapott ő mégis jobb, vagy ugyanolyan jegyet”. Az alternatív, vagy árnyalt értékelési rendszerben külön rubrika

van a közösségi tulajdonságok, társas viselkedés, tanulási motiváció értékelésére, ezért „törvényesen” kerülnek bele ezek a képességek, tulajdonságok a bizonyítványba, a megfelelő rovatba, a nekik szánt helyre. Külön érték és ezáltal hangsúlyos, hogy valaki igyekvő vagy szorgalmas és tesz a közösségért valamit, hogy motivált, érdeklődő, sokat szól hozzá. Képlékenyebb, rugalmasabb, árnyaltabb a keret, nem kell feltétlenül előre megadott kategóriákban gondolkodnia a pedagógusnak. Szövegben egyébként is jobban érzékeltethető sok különböző egyéniség, tulajdonság, viselkedés is.

Az árnyalt értékelés, mint láthatjuk – amennyiben a pedagógus él a lehetőséggel és egyénre szabja mondandóját vele – természetéből fakadóan a toleranciára nevelés eszközeként is alkalmazható. A személyiség fokozottabb figyelembevétele, mint alapelv, alapvetően befolyásolja az értékelés módját, következik belőle a személyre szabott értékelés. Ha valakinek az egész személyiségét, egyediségét szeretné, a maga komplexitásában, figyelembe venni és értékelni a pedagógus, akkor nem, vagy csak nagyon óvatosan készíthet kategóriarendszert. A felnőttek és a gyerekek nagyon sokfélék, egy-egy személyiség sok-sok összetevőből áll, ezért reménytelennek tűnik zárt kategóriákat felállítani. A gyermek személyiségének figyelembe vétele, és az annak megfelelő igazságosság a pedagógia számára tehát tulajdonképpen azt jelenti, hogy differenciál. Differenciál a tananyag elsajátításában, a bánásmódban és az értékelésben.

*Kiértékel az értékelés?* Az árnyalt értékelés, a tanár serkentő szerepét hangsúlyozza, ebből következően nem „rajtaütéses” szerepet szán neki, hanem segítőt. Nem az az elsődleges feladata az értékelés folyamatában, hogy külső ellenőrként lemérje, hogy a gyerek mit tud, (ahogyan ezt az osztályozásnál oly sokszor tapasztaljuk) és mit nem tud, hol is tart éppen. A facilitáló, partneri szerep lényege, hogy a tanár nem kívülálló, hanem résztvevő. A tanulás és az eredmények felmérése a diákkal együtt történik. Közös a felelősség abban is, hogy kire vonatkozik az értékelés. Mivel a tanulási időszakban pedagógus és diák közösen szeretnének valamit elérni, emiatt lemérni is kettejük közös munkáját kell. Az eredmények kettőjük eredményei tehát, vagyis az értékelés sem egyszerűen csak a diáké, hanem visszajelzés a tanár számára is a saját munkáját illetően. Ezért lehetséges, hogy az értékelés után nemcsak a diáknak vannak új, további feladatai, hanem a tanárnak is. Általában az osztályozást alkalmazó pedagógusok többsége szívesen veszi, ha diákjai jó eredményt érnek el, tanulmányi versenyeken jól szerepelnek, szépen érettségiznek, vagy felveszik őket az egyetemre.



Ilyenkor a siker elérésében természetesen a saját szerepüket is fontosnak tartják, azonban hajlamosak arra, hogy amikor a diák rossz eredményt ér el, azt csak diákjuk rovására írják.

*Miért értékel az értékelés?* Melyek az értékelés funkciói és mi a következménye? Az „ellenőrző” tanárszerepre az a jellemző, hogy kívülről közelít: a diák egyedül tanul, igyekszik, (ha igyekszik) és a tanár kívülről leméri, hogy a diák hol tart, mit tud, és mit nem. Ha lemérte, és valakinek van ebből okulnivalója és további teendője, az csak a diák lehet, neki kell változtatnia, ha szükséges, neki kell megtanulnia az elmaradt leckét. Legtöbbször azonban erre már nincs is szükség, mert a lényeg az ellenőrzés aktusa, nem pedig a tudás elérése.

Nagyon lényeges attitűdbeli különbség van az ellenőrző és a segítő értékelés között. Az utóbbiban tanár és diák együtt vannak, közös a küzdelmük, a másikban pedig két külön oldalon állnak, s ha konfliktus keletkezik az osztályzattal kapcsolatban, éppen ellentétes, szembenálló oldalra kerülnek.

Fontos a pedagógus értékelési munkája során végiggondolnia azt is, hogy mi a saját motivációja az értékeléskor, mit akar vele elérni. Maga az értékelés csak az előzményeivel és a következményeivel együtt válik a nevelési folyamat értelmezhető aktusává. A tekintélyelvű rendszerben az a cél, hogy a tanár megvizsgálja, hogy a diák mennyire tudja az adott tanulnivalót. A pedagógiai folyamatra vonatkozóan, vagyis a további tanulás mikéntjére nézve általában elmondható, hogy az értékelésből legtöbbször nem következik semmi, a további tanulásra vonatkozóan a megtudott információk nem vezetnek tovább, nincs folytatásuk, tanulságuk, egyenes következményük a további tanulásra vonatkozóan. Gondoljunk a „lezáró jegy” fogalmára. A pedagógusnak mintha az lenne a célja, hogy a gyereket rajtakapja azon, amit nem tud. Sokszor olyan érzése van az embernek, hogy ha a gyerek sok kérdésre tudja a választ, a tanár addig kérdez, amíg már nem tudja. Mintha ekkor érné el célját a számonkérés.

Az árnyalt értékelés során az vezeti a pedagógust, hogy képet kapjon a diák tudásáról, teljesítményéről, igyekezetéről, egy állapot és fejlődés-visszajelzést. Azért vizsgálja meg, méri fel a diák tudását, hogy tudja, hogyan kell továbblépni, mit kell esetleg újra, tovább tanulni. Együtt vizsgálják meg az eredményeket, (ennek kötelező fórumai vannak) hogy lássák, melyik résznél kell továbbra is együttműködve segítenie a tanárnak a gyereket, hogy jobb eredményt érjen el.



Az általunk ismert, hagyományos értékelésnél, osztályozásnál nagyon fontosak a határidők (félév, év vége, havi értékelés). Vannak sarkalatos pontok, amikor a tanár ellenőriz, értékel, és ha akkor nem tudja a diák, a tanár beírja a rossz jegyet, és utána mindketten továbblépnek, új tanulnivaló következik. Nem cél az, hogy a tananyagot, készséget a diák elsajátítsa. Ennek a „megoldásnak” is van promotív, mögöttes üzenete, rejtett tanterve. Azt kommunikálja: nem az az érdekes, hogy a diák megtanulja-e a tanulnivalót, nem önmagában a tudás a fontos. A másik rendszerben, ha az értékelés során kiderül, hogy nem tud valamit a diák, azzal folytatódik a folyamat, hogy megvizsgálják közösen, hogy miért nem tudja. Ezzel a rendszer azt kommunikálja a diáknak, hogy minden résztvevőnek az a fontos, hogy ő ezt megtanulja.

*Hogyan történik, az értékelés?* Az osztályozás következő eleme a kategorizáció, a besorolás. Óhatatlan, hogy a valóság megismerése és feltérképezése során, valamint a benne való eligazodás elősegítése miatt a kategorizálás, mint eszköz, előkerül. Természetes, hogy az emberek igyekeznek rendszert és összefüggést találni, vagyis csoportokba sorolják a körülöttük lévő dolgokat, eseményeket, embereket, vagy akár csoportokat is. Az egész élet, és a gondolkodás egyik alapvető mechanizmusa ez.

Az is belátható, hogy könnyebb megjegyezni azokat a dolgokat, amiknek már van „skatulyája” a fejünkben, és a skatulyák alapján könnyebb tájékozódni a világban. A gyorsabb, könnyebb alkalmazkodást segítik. Például az első benyomás jelenségét kutató szakemberek megfigyelései szerint három legjellemzőbb, további viselkedésünket és vélekedésünket másokról meghatározó, legorientálóbb kategória a nem, a kor és etnikum. Ha első ránézésre nem tudunk valakit ezek szerint az alapkategóriák szerint besorolni, nagyon elbizonytalanodunk a vele való interakcióban. Ez is mutatja, milyen fontosak az emberek közötti érintkezés során a jellegzetes jegyek alapján létrehozott kategóriák.

Nehezen meghatározható azonban az a határvonal, amelyet átlépve a kategorizálás már nem segíti, hanem gátolja a megismerést. A szociálpszichológiában sok kutatás foglalkozik azzal, hogy a kategorizálásból mennyire szorosan következik a sztereotipizálás, és az előítélet.

Világossá kell tenni a pedagógusok számára, hogyha a „hármastanulókat” a hármastanuló által egy csoportba sorolja, akkor azonnal elkezdheti őket hasonlóbbnak látni, mint az előtti, a nélküli, hogy tisztában lenne vele. A kategorizáció sok esetben megakadályozza a valóság hű megismerését. Az osztályozás jellemzője az is, hogy

utána a kategória megkövül, könnyen sztereotípiává válhat, és a további, jövőbeli elvárásokat is befolyásolja a későbbiekben. Egyszóval hamar előítéletes lesz a tanár: hármast teljesítményt és hármast ambíciót vár el a diáktól a továbbiakban.

Fontos befolyásoló és torzító tényező lehet még a pedagógus önmegegyező, önigazoló szükséglete, hiszen, miután mondjuk hármast adott, akaratlanul azt szeretné, hogy a diák a továbbiakban hármásra teljesítsen, mert azzal utólag igazolva látja saját értékelését. Ezt világítja meg a Festinger által leírt kognitív disszonancia jelensége.<sup>98</sup> Valószínű az is, hogy a tanár így a változást is nehezebben, vagy egyáltalán nem fogja észrevenni.

*Értékelés és hatalom összefüggése.* Az osztályozás hierarchikus pedagógus-diák viszonyt feltételez, mivel az egyik fél árnyalatlan kategóriába sorolja a másikat. Az osztályozás a sokszor hatalom megnyilvánulása. A hatalom jellemzője, hogy tulajdonosának joga van ahhoz, hogy megítéljen másokat.

A minősítés hatalom. A hatalom szempontjából nézve egyenlőségjelet tehetünk a jutalmazás és a büntetés közé, bár a kettő természetesen nagyon különböző nevelési módszer, mindkettő lényege a hatalom megmutatása és gyakorlása. Minden ötösben benne van az egyes adásának lehetősége és minden csokoládéban a virgács lehetősége. A minősítés mögöttes üzenete az, hogy a minősítő feljebbvaló, és ezért megítélheti a másikat. Így kapcsolódik össze, az értékelés felől nézve a tanári tekintély és a hatalom kérdése. Ahogy Carl Rogers írta egy helyütt:

„Tapasztalatom szerint az ilyen értékítéletek (dicséret, illetve elmarasztalás) nem járulnak hozzá a kliens személyiségfejlődéséhez és növekedéséhez, ezért nem lehetnek részei egy igazán segítő kapcsolatnak. Lehet, hogy furcsán hangzik, vagy nehezen hihető, de hosszú távon a pozitív, dicsérő értékítélet pontosan olyan veszélyérzetet kelt, mint a negatív, elítélő, hiszen magában hordozza annak az esélyét, hogy aki pozitívan megítélhet bennünket, annak arra is megvan a lehetősége, hogy alkalomadtán elítélően nyilatkozzék”.<sup>99</sup>

Míg tehát az osztályozás hierarchikus viszonyt feltételez, addig az árnyalt értékelés elengedhetetlen feltétele a partneri viszony a pedagógus-diák kapcsolatban.

*Az értékelés feltételei.* Ahhoz, hogy a pedagógus árnyaltan tudjon értékelni, gyerekismeret kell. Ismeret a gyerekek tudásáról, érdeklődéséről, hiányosságairól,

személyiségjegyeiről, otthoni körülményeiről. A tanárnak a jelenlegi tanítási követelmények és a tananyag mennyisége és a tanórák kialakított menete miatt, nincs ideje és módja arra, hogy a gyerek személyiségét megismerje. Ha az értékelést nem előzi meg a gyerekek megismerése, az árnyalt, szöveges értékelés megfogalmazásakor súlyos hibákat lehet véteni. Ha az alapos megismerés feltételeit (kisebb osztálylétszám, kevésbé feszített tanulási tempó, alkalom a beszélgetésre, stb.) nem tudja biztosítani egy rendszer, és azon belül a pedagógus, akkor inkább osztályozni kell. A szöveges, részletes vélemény, körültekintő és lehetőleg tévedésmentes kell, hogy legyen, mert az ellenkezője súlyos következményekhez vezethet. Egy-egy tévesen adott osztályzat a maga rövidségével, hidegségével, és távolíthatóságával sokszor kevesebbet árt a személyiségnek.

Akadály lehet, ha az értékelés valódi célja nem „állapot-visszajelzés.” Ha büntetni akar a tanár, akkor ne alkalmazzon az árnyalt értékelést, mert mindig kiderül a rejtett érzelm, elfojtott harag. Fontos őszintén elemeznie a pedagógusnak, hogy mit akar az értékeléssel elérni. Ehhez segít az önelemzés, amely szükséges mind az egyes pedagógusoknak, de az egész tantestületnek is.

A legnehezebben leküzdhető akadály, hogy a legtöbb iskolában szoros a határidő, így a feladatokat adott időre teljesíteni kell. Ebből adódóan nagy nyomás nehezedik tanárra és diákra egyaránt. Ha nincs szoros határidő a tanmenet elsajátíttatására, ha „nem hajt a tatár” sokkal könnyebb a dolga az iskolának, a testületnek egyaránt.

Főképpen ezek az akadályok tornyosulnak a szöveges, vagy árnyalt értékelés általános elterjedése előtt. Fordítva nézve, ezeknek az akadályoknak a leküzdése a feltétele annak, hogy a tantestületek egyre nagyobb számban használhassák az egész iskolájukat érintő változásokkal együtt, az árnyalt, értékelést.

*Az értékelés és a tanulásszervezés összefüggései.* Az osztályozás során kevésbé szükséges a diákokat egyenként pontosan megismerni, hiszen elég a tantárgyi követelmények ismerete és az osztály átlagos tudásának felmérése. Az egyes akciók, felmérők, valamint a feleltetés elegendő ahhoz, hogy egy kevésbé árnyalt, ötfokú skála mentén elhelyezzék a diákokat. Legfeljebb egy-egy jegyet tévedhetnek, de kellően homályossá teszi értékelési szempontjaikat az egyetlen jegy ahhoz, hogy szükség esetén érveket tudjanak sorakoztatni mellé. Ezért alkalmas az osztályozáshoz a frontális



tanítási módszer, annyit meg lehet tudni így a gyerekek tudásáról, amennyi ehhez az értékeléshez szükséges.

Ha azonban a gyerek saját fejlődését szeretné a tanár értékelni, több szempont alapján és személyre szólóan, akkor szüksége van olyan tanulásszervezési módszerek alkalmazására, amelyek során nagyobb lehetősége van a diák mélyebb megismerésére. Másik oka a tanulásszervezési módszerek változatos alkalmazásának a saját fejlődési ütemhez történő mérés. Ehhez elengedhetetlen a differenciálás, így az árnyalt értékeléssel ez a tanulásszervezési mód is előtérbe kerül.

Az osztályozás fogalma és gyakorlata – éppúgy, mint a múltban – ma is magában hordozza a viszonyítás szükségességét. Ebből a szempontból kritériumra orientált (amely a tanulók személyes teljesítményét értékeli a tantervi követelményekhez viszonyítva), illetve normára orientált (amely az egyes tanuló teljesítményét az osztály teljesítményének átlagához viszonyítja) értékelést különböztetünk meg. A hétköznapi gyakorlatában azonban ez nem ilyen egyszerű, sokszor szinte megállapíthatatlan, hogy mi a viszonyítás alapja. Az árnyalt értékelés esetében a viszonyítás alapja az egyén korábbi állapota, az ehhez mért fejlődés meghatározása.

*Mennyire korrekt az értékelés?* A közfelfogás azt a tanárt nevezi igazságosnak, aki a gyerekekkel egyformán bánt. Valójában azonban igazságos tanár az, aki egyformán figyelembe veszi a gyerekek személyiségének különbözőségét és mindegyik diákkal annak fényében, annak megfelelően, vagyis különbözőképpen bánt.

Összegzésként megállapítható, hogy a különböző szempontok alapján történő átgondolás segíti az egyes elemek megértését, az elemzésből azonban kiderül, hogy összetett rendszerről van szó. Az értékelés, mint kísérő jelenség a pedagógiai folyamat minden részletével kapcsolatban áll. Ezért fontos az iskola egész pedagógiai rendszerének átgondolása, mielőtt az értékelés változtatásán gondolkodik. A mai világban inkább az árnyalt értékelési rendszer képes arra, hogy magasabb önbecsülésű, kritikusabb gondolkodású, kreatívabb felnőttek kialakulását elősegítse.

#### **4. Két elővizsgálat a különböző pedagógusi szerepfelfogások egyes hatásainak összehasonlításához (2000-2002)**

##### *4.1 Miért épp ezek a vizsgálatok?*

A dolgozat első, elméleti részében kifejtettem, melyek azok a társadalmi, környezeti változások, amelyek szükségessé teszik a pedagógus szerepének megváltozását napjainkban. Kitértem a diákokban fejlesztendő személyiségjegyekre, amelyek lehetőséget biztosítanak számukra a megváltozott feltételeknek és ehhez kapcsolódó új követelményeknek való megfelelésben.

A nevelői szerepkörnek három olyan területét emeltem ki, amelyben jelentős változásokat tapasztalhatunk a hazai alternatív pedagógiában, és amelyek megváltozása hipotézisem szerint az egész iskolarendszerre nézve fontos és szükséges. Ezek a területek a szabályelsajátítás, a pedagógus-diák viszony, (ezen belül különös hangsúllyal a toleranciára nevelés), valamint az értékelés.

A szabályelsajátítás folyamatában a diákok követő magatartásának elvárása helyett a résztvevő szerep kialakítását javasoltam, megkülönböztettem háromféle szabályt, valamint az azokhoz kapcsolható adekvát szabálykialakítási módokat. Ebben a folyamatban a pedagógus felismerő és alkalmazkodó képességét jelöltem meg, mint legszükségesebb tulajdonságokat. Felhívtam a figyelmet arra, hogy a szabályelsajátítás területén a legfőbb hibák abból adódnak, ha a pedagógus nem a szabály jellegének, és a gyermek sajátosságainak és a körülményeknek megfelelő kialakítási módszert használ.

A pedagógus-diák viszony területén a partneri kapcsolat kialakításának fontosságát hangsúlyoztam és annak összetevőit vettem sorra, különös tekintettel Carl Rogers elképzeléseire. Kitértem az előítéletmentes, toleráns attitűd kialakításának lehetőségeire és iskolai feltételeire.

Az értékelés témakörében az osztályozás és árnyalt értékelés, mint két egymástól élesen különböző értékelési forma, jellemző sajátosságait térképeztem fel. Érvettem az árnyalt értékelés mellett, mivel alkalmas a differenciált fejlesztésre. Másik előnye, hogy segítő szándékú, a diákokat partnerként vonja be a tanulásba és ezáltal a harmonikus személyiségfejlődést segíti elő.

Mindhárom témakörben összehasonlítottam különböző nevelői attitűdöket és eljárásokat, és bemutattam, hogy a különböző iskolatípusokban melyik a jellemző. Meggyőződésem, hogy e három nevelési területen kívánatos, hogy minden iskolatípusban változások történjenek. Feltételezésem szerint a pedagógus partnerré válása a szabályok kialakításában, az értékelésben és az egész nevelési folyamatban, alapvető feltétele az iskolai légkör demokratizálásának, valamint az egyénre szabott személyiségfejlesztésnek. Ezek a célkitűzések nem külön iskolatípusok létrehozását teszik szükségessé, ahogy ez jelenleg az alternatív iskolák léteével megvalósul napjainkban, hanem a meglévő egész iskolarendszer ilyen irányú reformját.

Mivel jelenleg a fenti területeken a legnagyobb változás az ún. alternatív iskolák gyakorlatában van, a következőkben bemutatott saját vizsgálataim arra irányulnak, hogy ezeknek az iskoláknak az eredményeit és tapasztalatait összehasonlítsam olyan iskolákéval, ahol nem történt ilyen jellegű lényeges változás. A vizsgálattól azt várom, hogy az általam elemzett területeken olyan visszajelzéseket kapunk az alternatív iskolák diákjaitól, amelyek igazolják a kijelölt célok helyességét.

A bemutatott vizsgálataimmal arra keresem a választ, van-e különbség a diákok szabályokkal kapcsolatos nézet-rendszerében a kétféle iskolatípusban, van-e különbség a pedagógus-diák viszonyban, közvetlenebb, személyesebb-e ez a viszony a diákok véleménye szerint az alternatív iskolákban, van-e különbség a pedagógusi értékelés megítélésében, valamint hatással van-e a diákok toleranciaszintjére, hogy melyik fajta iskolába járnak.

A vizsgálat célja, az összehasonlításon kívül az is, hogy visszajelzést adjon az alternatív iskoláknak céljaik elérésével kapcsolatban.

#### *4.2 Az elővizsgálatok ismertetése*

A dolgozatom következő, 5. fejezetében részletesen elemzésre kerülő 2003-as összehasonlító vizsgálatot két korábbi – a nevelői stílussal kapcsolatos – vizsgálat előzte meg. Ezeket a vizsgálatokat 2000 őszén kezdtük el és 2002-ben fejeztük be az Alternatív Pedagógusképző Műhely keretei között.<sup>100</sup> Mindkét elővizsgálat jellemzője, hogy egy minőségbiztosítási program pályázati keretein belül zajlott, és ezért célja nem a különböző iskolatípusok vagy iskolai csoportok összehasonlító elemzése, hanem az egyes résztvevő pedagógusoknak történő segítségnyújtás volt. Így a különböző



módszerek kiválasztásánál és az eredmények elemzésénél a fő szempont nem a tudományos kutatás kritériumainak való megfelelés, hanem a résztvevő pedagógusok munkájának közvetlen segítése volt.

Az önként jelentkező pedagógusoknak különböző, saját nevelői stílusukat és az osztály légkörét vizsgáló kérdőíveket bocsátottunk rendelkezésre, és mentorok segítségével egy önelemző úton vezettük őket végig. Fő szempontjaink az iskolai stressz, az iskolai közérzet, az értékelés igazságossága, a szabályelsajátítás módja, valamint a pedagógusok metakommunikációja voltak. A tíz kérdőívből önként választottak, voltak saját maguk által kitöltendő és voltak a mentorok segítségével kitöltendő, valamint a diákok által kitöltendő kérdőívek. A kérdőívek bemutatásánál csak azokra a kérdőívekre szorítkozunk, amelyeket mindkét elővizsgálatban vizsgálatban minden pedagógus kiválasztott. A nevelői stíluson kívül lehetőséget adtunk az életkeretek és a társas kapcsolatok vizsgálatára is, azonban, mivel ez a későbbiekben ismertetendő, jelenlegi vizsgálatomban nem szerepel, ezeket az eredményeket nem tárgyaljuk.

A vizsgálat első szakaszában (2000 tavaszán) tizenkét hagyományos keretek között működő intézmény nyolc iskolai, illetve négy óvodai csoportja vett részt. Az iskolai csoportok öt alsó tagozatos, három felső tagozatos osztály, az óvodából mindhárom korosztály megtalálható volt.

A vizsgálat második részében, a 2001-2002-es tanévben négy alternatív középiskola (6-12 évfolyam) összesen tíz csoportjában dolgoztunk. Az iskolák a következők voltak: Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium, Carl Rogers Személyközpontú Iskola, Közgazdasági Politechnikum. Minden iskolából két-két csoportot vizsgáltunk, kivéve az AKG-t, ahonnan négy csoport vett részt a vizsgálatban. Egy hetedik, két nyolcadik, három kilencedik, két tizedik osztály és két „tanodás” korosztály (18-23) vett részt. *Összesen 180 diák és 10 pedagógus* töltötte ki a kérdőíveket.

Mivel a két elővizsgálat eredményei egymással nem összehasonlíthatók, és a továbbiakban életkor szerint a második szakasz van kapcsolatban jelenlegi vizsgálatommal, ezért a következőkben e szakasz (alternatív iskolák csoportjainak vizsgálata) néhány érdekes eredményéről számolok be.

A résztvevő pedagógusok segítségével a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Jelen van-e a mai iskolában teljesítménymotiváció?
- Milyen tényezők okoznak stresszt, milyen mértékben a diákoknak?

- Mennyiben jellemző a tanárookra a stressz, milyen okai lehetnek?
- Milyen a diákok közérzete, hogyan érzik magukat az iskolában?
- Milyen a tanárok közérzete, mennyiben elégedettek a körülményekkel, munkájukkal?
- Igazságosnak tartják-e a diákok az iskolát, a tanárokat, az értékelést?
- Milyen szabályokat neveznek meg a diákok, hogyan élik meg a szabályok kialakulását, milyen következményeket neveznek meg arra az esetre, ha megszegik a szabályokat?
- Milyen szabályokat neveznek meg a pedagógusok?
- Mennyire egyeznek a diákok által megnevezett szabályok a pedagógusok által preferáltakkal?
- Milyen tulajdonságokkal rendelkeznek a diákok által szeretett, illetve elutasított társak?
- Milyen tulajdonságokat részesítenek előnyben, illetve utasítanak el a pedagógusok a diákok körében?
- Milyen elvárásaik vannak a pedagógusoknak önmagukkal szemben, mennyire elégedettek az elvárásaikkal?
- Megkülönböztetést tesznek-e szakmai és emberi mivoltuk között, illetve mi motiválja őket elsődlegesen feladatuk elvégzésére?<sup>101</sup>

#### 4.3 A kérdőívek bemutatása, a felvétel módja és célja

A vizsgálat módszerének az írásos kérdőívet választottuk, mivel így rövid idő alatt sok információhoz lehet jutni. A kérdőívek egy része zárt kérdőív, legtöbbször valamilyen skála, egy része pedig nyitott kérdőív. A kérdőívek egy részét Kósáné Ormai Vera *A mi iskolánk* című könyvéből választottunk ki,<sup>102</sup> de kicsit átformáltuk azokat, másik részét pedig magunk találtuk ki. (A kérdőíveket az 1. és 2. számú melléklet tartalmazza.)

A kérdőíveket úgy állítottuk össze, hogy lehetőség szerint alkalmazható legyen a pedagógusoknál és a diákoknál egyaránt. Minden területen mindkét szereplő vizsgálatát fontosnak tartottuk.

A kérdőívek témái a következők voltak:

- Stressz<sup>103</sup> (1. sz. melléklet)
- Közérzet<sup>104</sup> (2. sz. melléklet)

- Iskolai légkör, igazságosság az iskolában<sup>105</sup> (2. sz. melléklet)
- Értékek, szabályok<sup>106</sup> (2. sz. melléklet)
- Előítélet, tolerancia<sup>107</sup> (1. sz. melléklet)
- Önelemző kérdőív a pedagógusok számára<sup>108</sup> (1. sz. melléklet)

*Az egyes kérdőívek felvételének módja.* A kérdőívek egy részét a tanár töltötte ki a diákokkal. Olyan kérdőívek esetében jártunk így el, amelyek nem kifejezetten a pedagógushoz kapcsolódtak, vagy amelyeknél feltételezhettük, hogy a tanár jelenléte nem befolyásolja a diákokat a kérdőív kitöltésében. Ilyen az utolsó két, diákoknak szóló kérdőív. Az első három kérdőívet a mentorok töltötték ki a diákokkal, hiszen azok a pedagógushoz fűződő kapcsolatot vizsgálják, így a pedagógus jelenléte befolyásolta volna az eredményeket. A kérdőívekre nem kellett ráírniuk a diákoknak a nevüket, de megtehették, ha akarták. A pedagógusoknak szánt kérdőíveket az utolsó kérdőívvel együtt a tanárok maguk töltötték ki egyedül.

#### *4.4 A vizsgálatban második szakaszában résztvevő alternatív iskolák céljai, értékei*

Összehasonlítási alapunk az alternatív iskolák által preferált értékeknek való megfelelés vizsgálata volt, az, hogy egy-egy pedagógusközösség mennyire felel meg a saját maga által kitűzött céloknak, mennyire képes azokat megvalósítani. Ehhez fontos néhány alapelvet, célt leírunk, amelyeket a vizsgált négy alternatív iskola mindegyike kitűzött maga elé a megalakulásakor, és amelyeket ma is elérendőnek tart.

A tanár szerepét az alternatív iskolákban már a második fejezetben tárgyaltuk, ennek lényege, hogy a tanár ismeretátadó helyett segítő, facilitátor az osztályban. Ezekben az iskolákban kitűzött cél, hogy a diákok ne féljenek, és ne szorongjanak a tanulástól. A szorongás visszafogja a teljesítményt, gátolja a kreativitást, elveszi az önbizalmat. Fontos, hogy a diákok szeressék, amit csinálnak, örömmel vegyenek részt a tanulási folyamatban.

Az alternatív iskolák további célja, hogy a szabályok interiorizálódjanak, belsővé váljanak. A tanár saját személyének hangsúlytalanabbá tételével azt szeretné elérni, hogy a szabályok ne külső tekintély elvárásaként, hanem belső igényként jelenjenek meg. Ugyanez a szándék a szabályok közös kialakításával, valamint számos olyan helyzet teremtésével, ahol a szabály egyszerűen szükségessé válik.



Az alternatív iskolák igyekeznek figyelembe venni az életkori sajátosságokat, az egyéni tanulási tempót, az egyéni temperamentumot, az egyéni deficiteket, sérüléseket és az otthoni környezet különbségeit. Ez leginkább tanulásszervezési módszereikben és értékelési rendszerük segítségével valósul meg.<sup>109</sup>

#### *4.5 A kutatás eredményeinek bemutatása*

##### *4.5.1 A stressz*

*Stressz a diákoknál.* Ezekben az iskolákban, a különböző iskolai szituációban a vizsgált diákok egyike sem érez kis félelemnél többet. Különösen feltűnő, hogy az értékeléssel, osztályozással kapcsolatos helyzetekben sincs félelem. Egyedül a Belvárosi Tanodában magasabb az értékeléstől, vizsgától való félelem, (itt sem éri el azonban még a közepes sem!), ez azonban érthető, hiszen ebben az iskolában a bekerülő diákok elsődleges, kimondott célja az érettségi megszerzése. Nem jellemző szituációként jelölik a diákok a feleltetést, az igazgató óralátogatását, a verekedést, a tanári figyelmetlenséget.

Feltűnő tehát az összes iskolában érvényes eredmény: a tanulással, feladatvégzéssel kapcsolatos félelem igen alacsony volta. Ez egyfelől megnyugtató, hiszen, ha „öröm a tanulás”, akkor jó, ha a diákok nem félnek. Azonban megfogalmazódik az a kérdés, hogy amennyiben az izgalom alacsony foka sem jelenik meg az iskolában a teljesítménnyel kapcsolatban, akkor képesek-e a diákok erőfeszítésre, olyan teljesítményre, amelyik egy kissé túlmutat jelenlegi szintjükön, amelyik fejlődésre készíti. A tanári bánásmód sem idéz elő feszültséget a diákok körében. A családdal kapcsolatos stressz-hatás ebben a kérdőívben csak az iskolával kapcsolatosan jelenik meg (szülői értekezlet, fogadóórától való félelem) itt egyetlen csoportnál sincs magas érték. A társas kapcsolatok a késés, a szereplés szintén nem okoznak stresszt az ide járó diákok számára<sup>110</sup>.

*Stressz a pedagógusoknál.* A pedagógusok stresszre adott válaszaikat tekintve azt látjuk, hogy náluk magasabb a stressz, mint a diákoknál. Több helyen jelölnek meg közepes vagy annál erősebb félelmet. Felnőtt korra jobban kialakult már az egyéniség, így nem feltétlenül csak az iskolai körülmények határozzák meg a stresszel kapcsolatos attitűdöket. Ezen kívül az egyéni sajátosságok is befolyásolják az eredményeket. A

legkisebb stresszt a pedagógusoknál a külső ellenőrzés okozza, ez érthető, hiszen ezekben az iskolákban általában nincs hagyományos értelemben vett óralátogatás, igazgatói ellenőrzés. Érdekes felhívni a figyelmet arra, (amit a közérzet vizsgálatánál kaptunk egyébként,) hogy a pedagógusok nagy része itt azt is említi, hogy kevés dicséretet, biztatást kap kollégáitól igazgatójától. Egyrészt jó, hogy nem ellenőrzik, azonban szüksége lenne arra, hogy valamilyen formában visszajelzést kapjon munkájáról.

Az iskolai munka feltételeivel kapcsolatos állításokra adott válaszok közepesnél erősebb stressz-értéket mutatnak, többen említik a pedagógusok közül, hogy nincs alkalmas pihenőhely az iskolában, ahová elvonulhatnak, ha elfáradnak. Ezt a problémát egyébként ugyanúgy megfogalmazzák az életkeretek témakörénél is.

Négy tanárnál találunk – a diákokkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszaikban – a közepesnél magasabb stresszre utaló jeleket. Nekik a legnagyobb feszültséget az okozza, amikor nem érzik saját hatásukat, illetve tevékenységük eredményességét. Stresszt okoz az is, ha szigorúbb büntetést kell adniuk egy - egy diáknak. Igen magas a stressz-érték abban az esetben is, ha egy - egy diák eltűnik, vagy el kell küldeni őt az iskolából. A legnagyobb feszültséget a tanároknak az okozza, ha a diákokkal kapcsolatban valamilyen kudarcélmény éri őket.

A saját szükségletek kielégítetlensége közepes stresszt okoz, ami meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy ezekben az iskolákban általánosan mondható a délutáni munka, a sokszoros igénybevétel, az órákra való mindennapos készülés (a differenciálás miatt) a rengeteg tanári konferencia. Természetes lenne, hogy ez nagyobb feszültséget okoz, hiszen kevesebb idő jut saját magukra. Az alacsony érték magyarázata lehet, az ami az önelemző kérdőívekből derül majd ki, hogy az alternatív iskolai tanárok nagy része a pedagógusságban, emberformálásban látja élete célját, saját szükségleteinek kielégülési forrását.

Összességében elmondhatjuk, hogy az alternatív iskolák tanárai valószínűleg ugyanúgy feszültségben élnek, mint más pedagógusok, de őket nem ugyanazok a dolgok nyomasztják, mint más iskolákban tanító társaikat. Fontos tapasztalat az is, hogy a diákok alacsony stressz-értékeihez képest mennyivel nagyobb a tanárok körében a stressz. Úgy tűnik tehát, hogy az alternatív iskola, megvalósult formájában valójában inkább gyerekközpontú, mint személyközpontú. A diákok számára felhőtlen környezet, vidám hely, ahol nem kell félni. Ugyanakkor az iskolában tanító pedagógusok számára

kihívás, feszültségekkel terhelt övezet. Elvárásaik magukkal és tanári mivoltukkal kapcsolatban magasak, ez megnöveli a stresszt akkor is, ha külső ellenőrzés, és az általuk kevésbé értelmesnek látszó elvárásoknak való megfelelés kevésbé terheli őket. A belsőleg motivált tanároknál nagyobb a felelősségtudat, hiszen szabadabban hozhatnak saját döntéseket, így lehetséges az, hogy a barátságos iskolai környezet ellenére, mégis feszültségek jelennek meg.

#### 4.5.2 A közérzet

*A diákok közérzete.* A pozitív viszony a pedagógusokhoz egyértelmű az adatok alapján. A diákok a 64 - 93 százalékban pozitív viszonyról számolnak be, vagyis válaszaik ilyen százalékban tükrözik pozitív közérzetet, ha tanáraikról kérdezik őket. Feltűnően magas a diákok pozitív viszonya a pedagógusokhoz a Belvárosi Tanodában, igen magas a Politechnikumban, és a Rogers iskolában is. Az AKG megosztott ebből a szempontból, hiszen 64% és 84% is előfordul. Hangsúlyozni szeretném már a 64 százalékos arány is pozitív viszonyt tükröz.

A tanulási motivációról már a stressz témakörében esett szó. Az eredmény itt is hasonló. A diákok átlagban 50%-os pozitív tanulási motivációról számolnak be, ami nem túl magas. Fő gondot a házi feladat megírása jelent, hét csoportban az ezzel kapcsolatos kérdésre adott negatív válasz befolyásolja az eredményt. A vártnál több helyen szerepel az „unatkozom az órán” válasz, ami azért különös, mert ezekben a csoportokban nagyon nagy gondot fordítanak a tanítási módszerek változatosságára, nagyon gondosan választják ki a diákok életkorához és érdeklődéséhez igazodó tananyagot. Ezzel összecseng, a pedagógusok önmagukkal kapcsolatos elvárásainak leírásakor igen gyakran megfogalmazott követelmény is: „érdekesnek kell lennem”. Valószínűnek tűnik, hogy az alternatív iskolák pedagógusai és diákjai egyaránt úgy gondolják, hogy a pedagógusnak feladata a diákokat „szórakoztatni”, izgalmas, érdekes órákat tartani, és amikor ez nem, vagy csak részben sikerül, azt hibának tartják, unalmasnak értékelik. Elképzelhető, hogy a diákok természetesként veszik, hogy az iskola és a tanulás élvezetes és ilyen szempontból nagyobbak elvárásaik. Az életkeretek vizsgálatakor is ebbe az irányba mutató válaszokat írnak a diákok, fárasztónak és



unalmasnak tartanak sok órát, különösen az AKG-ban meghonosodott epochák jelentenek a hetedik nyolcadik osztályban nagy erőfeszítést a diákoknak.

Egy csoport kivételével pozitívnak mondható a társakhoz való viszony, érdekes, hogy kevésbé pozitív, mint a pedagógusokhoz, vagy az iskolához fűződő viszony. Ez az eredmény valószínűleg az életkori sajátosságokkal is magyarázható, hiszen igaz, hogy ebben a korban a társak felé fordulnak a diákok, de ez az odafordulás sok esetben ellentmondásos és konfliktusos. Másik oka lehet, hogy a pedagógus-diák partneri viszony szükségtelenné teszi azt, hogy a diákok szoros szövetséget képezzenek, kevesebb ok adódik társakkal való összefogásra, bajtársi együttérzésre. Feltűnően magas az iskolához való pozitív viszony, többször előfordul a 100% is.

A diákok többségében nincs félelem, ahogy ezt már az előzőekben is láttuk. Általánosságban elmondhatjuk, hogy nagyon jó a diákok közérzete és ebben legnagyobb szerepe a pedagógusokhoz, valamint az iskolához fűződő pozitív viszonnak van.

*A pedagógusok közérzete.* Tíz pedagógusból hét 100% pozitív közérzetről számol be az általánosságban megfogalmazott, ezzel kapcsolatos kérdésekre. Ez igen jó arány. Igen magasak az értékek a diákokkal való kapcsolatnál is, valamint többségüknél igen pozitív az intézményhez való viszony. Hét pedagógus ad igen kevés pontot (33%, vagy nulla) a szorongásmentes, segítő légkörre vonatkozó kérdésekre. Ez rímeli az előbbieket, a pedagógusok stresszét vizsgáló kérdéssor már említett eredményre. Kevesen érzik úgy, hogy segítő és szorongásmentes a légkör, keveslik a kollégák és az iskolavezetők dicséretét, biztatását.

#### 4.5.3 Az iskolai légkör

Az iskola igazságosságával és légkörével kapcsolatos kérdőívet (ezt a kérdőívet csak a diákok töltötték ki) a pedagógusok jelenléte nélkül, anonimitással a mentorok vették fel, mind a tíz csoportban, összesen 180 diákkal. A válaszok tehát őszintének tekinthetők.

A diákok nagyon magas értékeket adnak az „igazságosság általában” kategóriában lévő állításra. Az állítás így szól: „Tanárain általában igazságosan

kezelnek” Mindegyik csoport azt állítja, hogy ez sok esetben így van. Ennél is magasabbak az „igazságosság a jegyekben” kérdésre adott pozitív válaszok száma. A diákok az osztályozást (a szöveges értékelés mellett ennél a korcsoportnál már megjelennek az osztályzatok is) ezekben az iskolai csoportokban igazságosnak élik meg, úgy érzik jegyeiket teljesítményükre kapják, általában megérdemelten. Ha figyelembe vesszük, hogy a kamaszok korosztálya még az átlagos diáknál is érzékenyebb, kritikusabb sokszor az öt ért értékelést illetően, úgy hiszem, nagyon büszkéek lehetnek a tanárok ezekre az eredményekre. Ebben a kérdéskörben a tanárok nem töltöttek ki kérdőívet.

#### 4.5.4 A szabályok

*Szabályok a diákok kérdőívei alapján.* A szabályokkal kapcsolatos kérdőív nyitott kérdéseket tartalmazott. Az elsőben három legfontosabb szabályt kellett megnevezni, a második kérdés a kialakulásukra kérdezett rá, a harmadik pedig a be nem tartás következményeiről tudakozódott.

A diákok által írt szabályok száma utal arra, mennyire van kialakult közvélemény a szabályokat illetően. Elképzelhető, hogy ahol kevesebbféle szabályt írnak a diákok, ott már nagyobb a konszenzus a csoportnormákat illetően. Feltűnő szinte az összes csoportban az órai viselkedéssel kapcsolatos szabályok nagy száma. Viszonylag kevés az egyéb szabály, csoportonként három, négy erkölcsi szabály, emberi norma kerül elő. A kérdőíveket olvasva egyszerű szabályokat említene, sokszor szerepel az evés, a késés és az órai beszélgetés, mint kihágás. Úgy tűnik, viszonylag egyszerű, hétköznapi dolgok betartása is gondot okoz a diákoknak, a fenti szabályok, majdnem minden csoportban történő tömeges megjelenése azt mutatja, még nincsenek túl ezeken a szabályokon a csoportok, még nem természetes, hogy órán nem esznek, még figyelni kell arra, hogy ne késsenek, stb. Ezek a szabályok humánus, normális szabályok, nem fenyegetőek senki számára. Elgondolkodtató azonban, nem kellene már ezeken ebben a korban túl lenni?

A kérdőívekre adott válaszok hangneme nagyon érdekes, sok csoportban előfordul, hogy a diákok baráti hangnemben írtak pedagógusukról, („Akkor a Zsuzsi

nagyon csúnyán néz”) megértők voltak a tanárral, aki próbálja a szabályokat betartatni velük.

A szabályokat nagyrészt a pedagógus alakította ki, ő mondta meg, de azért 20-30 százalékos arányban megjelenik már az „együtt kialakítás” motívuma vagy a közös szabályváltoztatás, ami összehasonlítva a régi vizsgálattal, ahol ez egyáltalán meg sem jelent, hatalmas arálynak látszik.

Az alternatív iskolákban, két csoportban több diáknál kissé erőltetett szabályok is megfogalmazódnak: „Őszintének kell lenni”, „Kommunikatívnak kell lenni”. Az ilyen típusú szabályok túl nagy felelősséget raknak a diákokra és a pedagógusokra is, hiszen az érzelmileg vezérelt viselkedési funkciók akarattal nehezen működtethetőek, kár őket szabályként fogalmazni.

A szabályok be nem tartása következményeit firtató kérdéseknél a diákok többsége feltűnően enyhe következményekről számol be. A Politechnikum két megkérdezett osztályában kifejezetten azt írták, hogy tulajdonképpen nincs lényeges következménye: „még egyszer elmondják a tanárok”, „megbeszéljük újra”, olvashatjuk. Az AKG minden csoportjában következményként megjelenik a pontlevonás, nullás értékelőbe való beírása. Ebben az iskolában kialakult rendszere van az órai aktivitás, viselkedés beszámításának az évközi és év végi értékelésekbe.

Négy csoportban fordul elő a szabályok be nem tartásának következményeként valamiféle belső rossz érzés, lelkiismeret-furdalás. Ezt nagyon meghatóan fejezik ki a diákok: „belül rossz”, „megbánom” „belső szabályozás alakul ki”. Néhány csoportban megtalálható munka, külön feladat büntetésként való megemlítése is.

A csoportok többségében igen nagy az egyezés a diákok és a pedagógusok által említett szabályok között, ebből arra következtethetünk, hogy ezekben a csoportokban a diákok többsége tisztában van a tanára elvárásaival, ha mégsem felel meg azoknak, annak nem a tudatlanság az oka.

*Szabályok a pedagógusok kérdőívei alapján.* A pedagógusok és a diákok által adott válaszok hasonlóak voltak. A pedagógusok rövid, egyértelmű szabályokat írtak le, ezek többsége megegyezett a diákok által fontosnak tartott szabályokkal. A pedagógusok kicsit többször említették a mások iránti tiszteletet, empátiát, mint a diákok. Több pedagógus válaszolta a kialakítás módszerére irányuló kérdés kapcsán, hogy olyan



helyzetet teremt, amelyekben megtapasztalja a diák, milyen az, ha nem tartja be a csoport vagy az egyén a szabályt. Ez a módszer nagyon alkalmas interiorizált szabályok kialakítására, ezért igen hasznos. Sok tanári válaszban valamint néhány diákéban is érzékelhető volt a szabálykialakítás folyamat-jellege, a szabályok rugalmassága, változtathatósága a körülmények figyelembevételével.

Összességében a megválaszolt kérdőívek szerint a pedagógusok és diákok hasonló követelményekről számolnak be, ezek a követelmények legtöbb esetben a tanulás tanítás feltételeit szolgálják, túlnyomó többségük egészen egyszerű, elemi szabály, például a késés, az óra alatti evés. A szabályokat ezekben a csoportokban is többségében a pedagógusok alakítják ki, a diákok inkább passzív részesei, bár egyetértésüket több helyen kifejezik. Sok az olyan megfogalmazás a diákoknál, hogy „ez alapelv”, „természetes dolog”, „alapvető emberi norma”. Néhány válaszban az összes csoportnál megjelenik a kialakításban való aktív részvétel motívuma, „megbeszéltük” „történt egy eset és együtt alakítottuk ki annak kapcsán”. Meg jelenik a szabályok folyamatos változtatásának jelensége, a körülményekhez történő alkalmazkodás motívuma, amire az előző mintánál egyáltalán nem volt példa, vagy bármilyen utalás sem. A szabályok szankcionálása a legtöbb csoportban igen enyhe, a következmények súlytalanok. Az egyik iskolában fordul elő következetesen a szabályszegés értékelőben, pontszámokban történő megjelenítése, beszámítása.

#### 4.5.5 Előítélet, tolerancia

A kérdőív nyitott kérdőív, kétféle diákot kell a csoportból kiválasztani és jellemezni, aszerint, hogy szívesen van-e vele a kérdezett együtt, illetve nem szívesen. A kérdőív áttételesen vizsgálja az értékeket, mely tulajdonságok kapnak kedvező megítélést a csoporttagok által, és melyek elutasítottak. Kíváncsiak voltunk, hogy a választást befolyásoló személyiségjellemzők az élet mely területére összpontosítanak, vajon a tanulás, vagy más terület kerül előtérbe? Az előítélet, tolerancia kérdésköréhez annyiban kapcsolódnak, hogy megmutatják hányféle és milyen értékek mentén gondolkodnak a megkérdezettek, a megfogalmazások hossza és jellege utalhat az elutasítás mélységére. A különböző személyek választásainak összecsengése (sokan ugyanazt a diákot

választják, ugyanazért) utalhat a konformitás szintjére a csoportban. A pedagógus befolyásának mértéke is megjelenhet a közös választásokban.

*A diákok választásai.* A diákok által kedvelt diáktárs „humoros, kedves, hasonló hozzám, lehet vele beszélgetni, jókedvű, értelmes, elfogadó, segítőkész, megértő, lehet vele együtt dolgozni, nem sértődékeny. Őszinte, saját magát adja, régi ismerős, sokat nevetünk, lehet rá számítani, megbízom benne, nem sértődékeny.”

A diákok által elutasított diáktárs “idegesítő, nagyképű, sokat beszél órán, durva, agresszív, buta, nincs miről beszélgetnünk, mindig a középpontban akar lenni, önző, dilis, lusta, hangos piszkálódó. Nagyhangú, nem normális, szemtelen, elkülönül, megbánt másokat, irritáló, nem figyel órán, és mindig beleszól az órába.”

A diákok által megfogalmazott tulajdonságok nagyon összecsengenek, a különböző csoportokban szinte minden diák ugyanazokat a jellemzőket fogalmazta meg. A legtöbb személyiségjellemző általános emberi kapcsolatokban is nagyon fontos tulajdonság, kevés utalás van a pozitív, kedvelt társ jellemzésekor az iskolai viselkedésre, a tanulásra. Ha kapcsolatban is áll vele, akkor is inkább általánosabb értéket emel ki, az okosságot, értelmességet. A diákok által elutasított társ legfeltűnőbb tulajdonsága a beképzeltség, nagyképűség, a közösségre való rátelepedés, a többiek valamilyen formában való idegesítése.

*A pedagógusok választásai.* A pedagógusok ugyanazt a feladatot kapták, mint a diákok. A pedagógusok által kedvelt diák: „Szimpatikus, okos, jó eszű, nyitott, érdeklődő, igazi kihívás, szívesen és jól beszélgetünk, figyelmes, lehet rá számítani.” Jellemző a leírásokra, hogy a tanárok arról a diákról írtak leghosszabban, a legkedvesebb hangnemben, és a legtöbbször, akire valamilyen konkrét hatást gyakoroltak, akinél változást tudtak elérni, akivel megtalálták a hangot. A pedagógusok által legjobban kedvelt diákok általában fogékonyak, hozzáférhetőek, tehát nyitottak, vagy legalábbis hallgatnak a tanárra. Néhányszor említették a saját tárgyukhoz fűződő érdeklődést is, de általánosságban jellemző volt, hogy az értelmességen kívül más, tanulásra vonatkozó elvárásuk nincsen, ugyanúgy, ahogy a diákok válaszaiban sincs ilyen, inkább más emberi értékeket emeltek ki. Két kérdőívben árnyaltan jellemezték a tanárok a kiválasztottat, és nemcsak pozitív tulajdonságokat említettek. Megjelent a szétszórtság,



a lázadó, a tépelődő diák, mint a tanár által kedvelt, szeretett diák. A lázadó diák két iskolában jelent meg – a Rogersben és az AKG-ban – mint a kedvelt diák. A kedvelt diák tulajdonságai több helyen hasonlítanak a pedagógus önmagától elvárt tulajdonságokra, (önelemző kérdőív) feltétlen elvárás a nyitottság, megértés, kommunikációképesség, értelmesség, mindkét esetben.

A pedagógusok által nem kedvelt diák „zárkózott, nem lehet hozzáférni”, szeretné, ha mindig vele foglalkoznának, felületes, ítélkező és „poénkodó” nem érdekli semmi, gyermeket. Szinte mindegyik leírásban az a lényeg, hogy a pedagógus nem tud vele mit kezdeni, nem találja a kulcsot hozzá. Ezt a jelenséget a pedagógusok vagy öntörvényűséggel, nagyképűséggel, vagy közömbösséggel, nemtörődőséggel, apátiával társítják, magyarázzák. A szövegek, két pedagógus kivételével nem térnek ki a tulajdonságok, viselkedés okaira, pusztán a jelenséget fogalmazzák meg. Akik kitérnek, azok elég mély és átgondolt lehetséges okokat fogalmaznak meg.

Közös elem a pedagógusok és a diákok válaszaiban, hogy a nem kedvelt diákot beképzeltnek és önzőnek, túl sok figyelmet követelőnek festik le.

#### 4.5.6 Pedagóguskép a saját elvárások alapján

E kérdésre az önelemzést segítő kérdőívekkel kerestük a választ. Ezt a kérdőívet csak a pedagógusok töltötték ki, a kérdések a pedagógusi pályára való orientációról, az önmagukkal kapcsolatos elvárásokról és az általuk átadni kívánt emberi értékek átadásáról és/vagy pedagógiai céljaikról szólnak. Rákérdeztünk a külső és belső követelményekre, és az azoknak való megfelelésre, elégedettségre is.

Az ideális pedagóguskép a segíteni tudó, a diákokat megértő, emberi értékeket közvetítő, érdekes, jó hangulatot teremtő, változni tudó, őszinte, empatikus, hiteles, önállóságra nevelő, nyitott, fejlődni tudó tanár képe. A válaszok nagyon hasonlóak. Feltűnően sokan említik önmagukkal szemben az érdekesség, izgalmasság, jó kedv, jó hangulat teremtését, mint követelményt. Nem szerepel viszont a követelmények között a következetesség, egy helyen jelenik meg a határozottság, szintén nem találkozunk a fegyelmezési képesség, vagy ehhez hasonló követelményekkel. Úgy tűnik, az alternatív iskolák e csoportjaiban közmegegyezés van abban, hogy milyen a jó pedagógus, hiszen nagyon hasonló elvárásokat fogalmaznak meg. Feltűnő, mennyire szeretetteljes, kedves



hangnemben írnak, és mennyire a demokratikus, elfogadó pedagógiai attitűdöt tűzik ki céljukul a pedagógiai munkában.

A megkérdezett pedagógusok mindegyike (egy kivétellel) egészen fiatal korától – sokan már gyerekkoruktól, vagy ahogyan írják: „születésüktől” – erre a pályára készültek. A kilenc tanárból hét valamilyen formában elsődleges motiváló szempontként említi, hogy szeret a diákokkal együtt lenni. Egy tanár úgy fogalmaz, „nem szeretem a felnőtteket”. Az, hogy a diákokkal való együttlét ilyen nagy örömet jelent számukra – különösen, ha azt is figyelembe vesszük, hogy többségük 10-25 éve van a pályán – alapvető oka annak, hogy a diákok többsége is nagyon pozitív közérzetről és pedagógusaival nagyon pozitív viszonyról számol be a kérdőíveken.

A pedagógusság mindegyik megkérdezettnek az *életét* is jelenti. Nem tudják, és valójában nem is akarják elkülöníteni egyéb céljaiktól, tevékenységüktől. Emberként és pedagógusként ugyanazokat az elvárásokat fogalmazzák meg önmagukkal szemben, ugyanazoknak a követelményeknek kell megfelelniük. Csak egy pedagógus válaszában jelenik meg a két szerep különválasztása, ő sikerrel választja el a két követelményrendszert. Néhányan említik saját igényeik háttérbe szorulását, kulturálódásra való igényük kielégítetlenségét, azonban többségüknél ez a hiányérzet nem, vagy nem nagy súllyal jelenik meg. Ugyanazt tapasztaljuk tehát, mint a közérzet és stressz vizsgálatokor, a saját igények kielégítetlensége nem okoz nagy feszültséget, rossz közérzetet a pedagógusok körében. Általában a pedagógusok elégedetlenségét maximalizmusuk, magukkal szembeni túlzott elvárásaik, és túl sok vállalásuk okozza. Nem tudnak pihenni, lazítani.

Jellemzően mindannyian nagyon fontos emberi értékek átadására vállalkoztak, amikor erre a pályára léptek. Mindössze két tanár említi fő motivációként saját szakjának szeretetét, de egyik sem az első helyen. Vallott, képviselt értékeik ugyanazok emberként, mint pedagógusként. Ez a tény magyarázata lehet annak, hogy ezekben az iskolákban elsősorban a nevelést állítják előtérbe, és elsősorban a személyes kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozzák. Kihat arra is, hogy nagyon fáradtak, sokat izgulnak, szoronganak, hiszen nagyon sokrétű követelményt állítanak maguk elé, a diákok formálását illetően. Az iskolában akarnak a családi otthonra jellemző feltételeknek megfelelni, a diákok egész személyiségét nevelni. Kérdés, ez az önmaguknak állított, igen magas elvárás vajon a valósághoz van-e igazítva, nem veszélyes-e azért, mert olyan cél, amely eleve teljesíthetetlen. Nem más-e az iskola

funkciója, mint egy igazán jó családé, tényleg nem lehet különbséget tenni a tanárral és az emberrel szemben támasztott követelményekben?

Nagy belső harmóniára utal, hogy a pedagógusok által megfogalmazott külső és belső követelmények, nem térnek el egymástól, nem mondanak ellent egymásnak, vagy ha igen, akkor is a tanárok azonosulni tudnak a külső követelményekkel, amelyek ebben az esetben leginkább az iskolát, az egész intézményt jelentik. Így nem kell képmutatón viselkedniük, nem kell olyan értékeket, követelményeket közvetíteniük, amelyekkel ők maguk nem értenek egyet. Hitelesen és határozottan képviselhetnek egy nevelési rendszert, s ez a diákok belső biztonságát, harmóniáját nagymértékben elősegíti. Ehhez tartozik az is, amit az előzőekben már láthattuk, hogy a legtöbb válaszoló diák, csakúgy, mint pedagógusaik, azonosul az intézménnyel, szeret oda járni, pozitív identitása van az iskolához. A pedagógusoknál a belső azonosulás oka az is, hogy megkérdézett tanárok többsége egyben az iskola alapító csoportjának is tagja volt.

#### *4.6 Következtetések és tovább vizsgálendő kérdések*

A vizsgálatok elején feltett kérdésekre az előzőekben igyekeztem a felvett kérdőívekre adott válaszok alapján válaszolni. A legfontosabb szempont az volt, hogy az eredmények mennyiben támasztják alá ezeknek az iskoláknak a megalakulásuk idején elképzelt elveiket, mennyiben érték el céljaikat. A tapasztalataink azt mutatják, hogy különösen jó a vizsgált csoportokban a tanár-diák viszony, különösen jó a résztvevők (tanárok és diákok) közérzete, kellemes munkahelyi légkör alakult ki. Nagymértékben igazságosnak tartják a diákok a pedagógusok értékeléseit mind a jegyekben, mind pedig általában. Azonos, mindenki által átlátható követelményeket állítanak fel ezekben az iskolákban, amelyek azonban igen egyszerűek, az életkorhoz mérten kissé elmaradottak.

A vizsgált iskolák többségében a szabályszegés semmilyen komoly következményekkel nem jár, ez nagyon megnehezíti a hétköznapiakat és a pedagógusok munkáját. A diákok többsége stressz-mentesnek ítéli az iskolát, teljesítménnyel kapcsolatos szorongás nem vagy elvétve jelenik meg. Úgy tűnik, e tekintetben még nem sikerült ezekben az iskolákban megtalálni a helyes arányt a félelemmentes, de pozitív teljesítménydrukkal mégis rendelkező valamint a mély szorongást átélő, folyamatosan izguló, csak a jegyekre koncentráló iskolai légkör között.

Összehasonlítva az előző, hagyományos intézményekkel végzett vizsgálattal, főként a szabályok megfogalmazásában kialakulásában, valamint a stressz és teljesítmény világában láthatunk lényeges különbséget. A minta kicsinysége és a korosztályok különbözősége mindenképpen arra sarkall, hogy a vizsgálatokat szélesebb körben is elvégezzem és ezáltal csírájában meglévő eredményeket, a feltételezett válaszok érvényességét tovább vizsgálhassam.



## **5. Összehasonlító vizsgálat az alternatív és nem alternatív iskolába járó diákok körében 2003-ban**

### *5.1 Miben volt más a 2003 őszi vizsgálat, mint az előzőek?*

A 2000 és 2002 között, az Alternatív Pedagógusképző Műhelyben végzett elővizsgálatok eredményei alapján a szükségesnek tartottam, hogy új, részletesebb, körülményeit és mintáját tekintve tudományos igényű összehasonlító vizsgálatot végezzek. Az új vizsgálatra 2003 őszén került sor. Ebben – az elővizsgálatok tapasztalataiból kiindulva – a következő változtatásokat tartottam szükségesnek:

- azonos életkorú, nagyobb minta;
- azonos időben történő kérdőív-felvétel;
- mindkét iskolatípusból megközelítőleg ugyanannyi személy megkérdezése;
- standardizált kérdezési körülmények;
- kevesebb kérdéskör, ennek megfelelően kevesebb kérdőív használata.

Előzőleg sokféle területen kínáltunk kérdőíveket, elemzési szempontokat a résztvevő pedagógusoknak, hiszen elsősorban az ő munkájukat szerettük volna segíteni. Témaköreinket – főképpen a vizsgálat szűkös anyagi lehetőségei miatt – csökkentenünk kellett. A kérdéskörök kiválasztásának egyik szempontja az volt, hogy kapcsolódjanak a nevelői attitűdnek ahhoz a három területéhez, amelyeket dolgozatomban előbbi fejezeteiben elemeztem. E szempont szerencsésen harmonizált azzal a céllal, hogy olyan kérdőíveket válasszak ki az előző vizsgálatból, amelyek eredményei előrevetítették a különbözőséget, így érdekes további vizsgálatokat végezni velük.

Általában az iskolákkal kapcsolatos összehasonlító, vagy azokat rangsoroló vizsgálatok többsége elsősorban a teljesítmény alapján – vagy legalábbis azt nem kihagyva – méri össze az egyes iskolákat. Így az alternatív iskolák is sokszor olyan megméréstésben vesznek részt, amelyek főbb alapelveik, nevelési szempontjaik miatt, eleve torzítják a róluk kialakítható képet, hiszen saját céljaik kevésbé számítanak az összehasonlításban. Ezt az ellentmondást igyekeztem 2003 őszi vizsgálatommal feloldani, oly módon, hogy olyan témakörökben vizsgálgattam, amelyek tartalmilag egybeestek az alternatív iskolák nevelési céljaival. Ezek a nevelési célok egyúttal természetesen megegyeznek a hagyományos iskolák deklarált nevelési céljaival is.

Kutatásom két szempontból új a Magyarországon korábban folytatott vizsgálatokhoz képest. Az egyik, hogy ilyen jellegű, ennyiféle témakörben, ekkora mintát felmérő, az alternatív és a nem alternatív iskolákat összehasonlító elemzés még nem készült. A másik, a kérdőívek témája, a felmérés szempontja, ami az iskola nevelői feladatát tartja szem előtt, s ezen a területen végez összehasonlítást.

## *5.2 A vizsgálat körülményei, minta, hipotézisek, vizsgálati módszerek*

Összesen négy témakörben négy kérdőívet vettünk fel hat hagyományos és hat alternatív iskola nyolcadikos osztályába járó diákjaival, *mindösszesen 274 diákkal*. A korosztály megválasztásánál figyelembe vettem, hogy képes legyen a diák egy kérdőív kérdéseire önállóan válaszolni, valamint azt, hogy az adott iskoláról már az ott eltöltött idő hossza miatt lehessen megalapozott véleménye. A nyolcadik évfolyam választását az is indokolta, hogy így lehetőségem nyílt hat osztályos gimnáziumból és nyolc osztályos általános iskolából is választani.

Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vettem, hogy a 6-6 különböző típusú iskola párba állítva, egymásra valamilyen szempontból (hasonló környék, hasonló társadalmi környezetből jövő diákok) hasonlítson. Természetesen vizsgálatom nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen semmilyen külső anyagi forrás nem állt rendelkezésemre a vizsgálat lebonyolítására. Eredményeim további, nagyobb mintán elvégezhető kutatások kiindulópontjaként értelmezhetőek.

### 5.2.1 Hipotézisek

A kutatás induló hipotézisei a következők voltak:

- Az alternatív iskolák célja a pedagógus-diák viszony személyessé tétele, a partneri viszony kialakítása. A diákok közérzetét ez, amennyiben megvalósul, pozitívan befolyásolja, és a pedagógusokkal és általában a közérzettel kapcsolatos kérdésekre pozitívabb válaszokat fognak adni.
- Az alternatív iskolákban nagy hangsúlyt fektetnek a barátságos, életszerű körülményekre, az iskolai légkör demokratizálására. Feltételezem, hogy ez hatással van a diákok iskolai közérzetére, jobban érzik magukat ezekben az iskolákban.

- Az alternatív iskolákban a belső motiváció kialakítása a cél a tanulásban, így azt várom, hogy a diákok tanulási motivációja magasabb lesz az alternatív iskolákban.
- A szülők és a gyerekek tudatosan választják az alternatív iskolákat, ezért azt feltételezem, hogy a diákok kötődése az egész iskolához erősebb ezekben az iskolákban.
- Az alternatív iskolákban az osztályozás mellett szokásosan alkalmazott árnyalt pedagógusi értékelés (általában szöveges értékelés) eredményeképpen azt feltételezem, hogy az ide járó diákok igazságosabbnak ítélik meg általában az értékelést és pedagógusaikat.
- Az alternatív iskolában fontos, kitűzött cél a gyerekek toleranciára nevelése, ezért feltételezem, hogy ez a diákok toleranciáján mérhető eredményt hoz.
- Az alternatív iskolában nagyobb a szabadság, ezért feltételezem, hogy a diákokkal több és más jellegű a fegyelmezési probléma.
- Az alternatív iskolákban a szabályok többségét a pedagógusok közösen alakítják ki diákokkal, feltételezem, hogy ez a módszer elősegíti azt, hogy a szabályok interiorizálódnak.

### 5.2.2 Vizsgálati módszerek

#### *Kérdőívek*

1. Iskolai közérzet (25 itemből álló feleletválasztásos kérdőív) (2.sz. melléklet)
2. Igazságosság az iskolában (10 itemből álló, skála, a tanári értékelésre vonatkozó állítások) (2 sz. melléklet)
3. Tolerancia kérdőív (7 itemből álló feleletválasztásos kérdőív) (2.sz. melléklet)
4. Szabályok az iskolában (3 témakörből álló nyitott kérdőív) (2.sz. melléklet)

*Minta.* Az iskolák közül csak az alternatív iskolák megnevezésére van módunk, mivel erre az engedélyt tőlük kaptuk meg. A vizsgálatban résztvevő alternatív iskolák a következők voltak: Alternatív Közgazdasági Gimnázium (A1), Közgazdasági Politechnikum (A2), Carl Rogers Személyközpontú Iskola és Gimnázium (A3), Lauder



Javne Zsidó Községi Iskola Óvoda és Gimnázium (A4), Gyermek Ház, Pesthidegkút (A5), Pesthidegkúti Waldorf iskola (A6).

A hagyományos iskolák a következők voltak: egy belbudai általános iskola, 8 osztályos (H1), egy pesthidegkúti általános iskola és gimnázium, 12 osztályos (H2), egy Budapest elmaradottabb kerületében lévő, hátrányos helyzetű gyerekekkel is foglalkozó általános iskola, 8 osztályos (H3), egy Budapest elmaradottabb kerületében lévő, hátrányos helyzetű gyerekekkel is foglalkozó általános iskola, 8 osztályos (H4), egy belbudai, jó hírű általános iskola, 8 osztályos (H5), valamint egy belbudai, jó hírű hatosztályos gimnázium, 6 osztályos (H6).

(Az egyes iskolák pedagógiai céljainak bemutatását lásd a 3. sz. mellékletben)

*A felvétel körülményei.* A kérdőíveket külső, az iskolán kívüli személy vette fel általában tanítási idő alatt, osztályfőnöki óra keretében. A pedagógusok igen segítőkészek voltak, sok esetben kifejezetten örültek annak, hogy kérdőíveink után beszélgetést tudtak kezdeményezni a gyerekekkel az általunk felvetett témákról. Néhány iskolában a pedagógus a kérdőívek kitöltése alatt nem ment ki az osztályból, azonban ez alatt az idő alatt ő is a saját kérdőívén dolgozott. Minden diák név nélkül töltötte ki a kérdőívet, és rögtön a kitöltés után a felvételt lebonyolítók összeszedték és elhozták az anyagot az iskolából. Ezt a módszerünket minden osztályban a diákokkal és a pedagógusokkal előre megismertettük.

*A vizsgálat elemzésének szempontjai.* A különböző próbák kiválasztásakor és az elemzések elvégzésekor párhuzamosan több szempontot tartottam szem előtt. Minden kérdéskörnél megvizsgáltam az egyes iskolák adatait, jellemző eredményeit. Ezután megnéztem a tizenkét iskola, mint egy csoport eredményeit, átlagait, s ezeket elemeztem. Majd megvizsgáltam az általam feltételezett két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) közti különbségeket és ezek érvényességét is.

### 5.3 A diák közérzete

Ebben a témában egy 25 itemes kérdőívet vettünk fel. (a kérdőívet lásd a 2.sz. mellékletben) Az állítások feleletválasztásosak, „igen”, „nem” a két lehetséges válasz. Az állítások négy témakör mentén vizsgálják az iskolai közérzetet:

- a pedagógusról, illetve a hozzá való viszonyról szóló állítások
- a tanulási motivációról szóló állítások
- a társakról szóló állítások
- az iskoláról általában szóló állítások

### 5.3.1 A tizenkét iskola

**3. táblázat:** az egyes iskolák diákjainak összes állításra adott válaszáinak átlaga és szórása (Az értékek -1 és +1 között lehetnek, vastaggal a nagyon pozitív értékeket látjuk)

Iskola	Átlag	Szórás
H1	0,0619	0,3894
H2	-0,0621	0,4537
H3	0,4541	0,2985
H4	0,2888	0,4296
H5	0,0628	0,2301
H6	0,2927	0,3761
A1	<b>0,5845</b>	0,2925
A2	<b>0,5455</b>	0,2731
A3	<b>0,5272</b>	0,2796
A4	0,2729	0,3176
A5	0,3656	0,3209
A6	0,3606	0,3675
Összes:	0,3284	0,3882

Mint a 3. sz. táblázatból láthatjuk egy kivételével mindegyik iskolában pozitív a diákok közérzete. A legmagasabb pozitív értékeket az A1, A2, A3 iskolák diákjainak válasza alapján kaptunk. Őket követi negyedikként az egyik hagyományos iskola, ahol hátrányos helyzetű gyerekekkel is foglalkoznak (H3), majd két alternatív iskola az A5, A6 következik. A hatodik alternatív iskola, az A4 a kilencedik helyen van a diákok közérzetének összevont átlag-vizsgálatakor. A legutolsó helyet ebben a táblázatban egy pesthidegkúti általános iskola foglalja el, (H2) ahol, bár kis mértékben, de negatív közérzetet regisztráltunk.

A szórásokat tekintve a legeggyöntetűbb véleményt az egyik hagyományos iskolában (H5)-ben tapasztaltuk, valamint a három listavezető alternatív iskolában. Viszonylag nagy a szórás a legutolsó helyet elfoglaló iskolában, és ha csak az alternatív iskolákat nézzük, akkor azokhoz képest az A6 iskolában.

**4. táblázat:** Az egyes témakörökre adott válaszok összevont átlaga iskolánként.  
(vastaggal a nagyon kicsi illetve nagyon nagy értékeket láthatjuk)

Iskola	PEDAGÓGUS	MOTIVÁCIÓ	TÁRSAK	ISKOLA
H1	<b>0,061</b>	-0,009	0,045	0,158
H2	0,082	<b>-0,158</b>	-0,193	0,053
H3	0,328	-0,083	<b>0,689</b>	<b>0,850</b>
H4	0,447	-0,100	0,239	0,450
H5	0,211	<b>-0,167</b>	-0,144	0,667
H6	0,132	-0,018	0,544	0,526
A1	<b>0,697</b>	<b>0,213</b>	0,535	<b>0,720</b>
A2	<b>0,644</b>	0,067	<b>0,568</b>	<b>0,870</b>
A3	<b>0,678</b>	0,100	0,465	<b>0,800</b>
A4	0,429	-0,096	0,152	0,654
A5	<b>0,675</b>	0,090	0,118	0,231
A6	0,350	0,146	0,358	0,583
Total	0,402	0,006	0,308	0,562

Ebben a táblázatban szintén összevont átlagokat látunk, de nem az egész kérdőívre, hanem az egyes témakörökre (pedagógusok, motiváció, társak, iskola általában) bontva.

A pedagógusokkal kapcsolatos állításokat tekintve a legpozitívabb megítélést mutató hét helyen a hat alternatív iskola, valamint a H4-es általános iskola helyezkedik el. Őket követi még mindig magas értékkel, a H3-as iskola. Mind a két (H3 H4) iskolában hátrányos helyzetű tanulókkal is foglalkoznak, és sok kérdéskörben az alternatív iskolákhoz hasonló eredményeket értek el. Ez jól alátámasztja azt a vélekedést, hogy a gyermekközpontú reformtörekvések közel állnak a hátrányos helyzetű gyerekek szükségleteihez. Tudjuk, hogy több alternatív pedagógia kifejezetten a hátrányos helyzetűek, vagy valamilyen szempontból sérült tanulókkal való foglalkozás tapasztalataiból, illetve szándékából indult ki. (Waldorf mozgalom, Freinet és Montessori pedagógiája). Ugyanakkor rámutat ez az eredmény arra, hogy az alternatív iskolákban a pedagógus-diák viszony partner jellegéből adódóan, a diákok jobban kedvelik, jobban becsülik pedagógusaikat, és jobb velük a kapcsolatuk is.

A tanulási motivációt mérő állítások átlagainak vizsgálatakor szembetűnő, hogy mindegyik hagyományos iskolában negatív ez az érték, vagyis a tanulók nem motiváltak. Az alternatív iskolák egy kivétellel: az A4 iskola, ugyan pozitív képet mutatnak, de nagyon kis mértékben. Elmondhatjuk tehát, hogy az iskolai közérzet



témakörében a legkevésbé kielégítő képet a tanulási motiváció résztema eredménye mutatja, a gyerekek nem a tanulásért szeretik az iskolát, és ez mindkét iskolatípusra igaz. Kis mértékben jobb a helyzet az alternatív iskolákban.

*A társakkal kapcsolatos állítások* átlagait vizsgálva az iskolák többségében (10 iskolában) pozitív az eredmény. A legjobb helyet a H3 iskola foglalja el, ez az iskola tehát ezért került át az átlagokat tekintve az alternatív iskolák csoportjába. Szintén jó eredményeket mutat a H6 budai gimnázium. A társakkal való pozitív viszony tekintetében általában pozitív a helyzet a vizsgált osztályokban, mindössze két iskolában mértünk negatív értéket a H2 és H5 iskolákban. Ez a két iskola a motiváció vizsgálatakor is az utolsó helyezést érte el. Közülük a H2 folyamatosan mind a négy témakörben az utolsó két hely egyikét foglalja el. Társa két esetben H5, két esetben pedig H1.

*Az iskolával általában foglalkozó állítások* átlaga minden iskolában pozitív. Az első hét iskola között öt alternatív (A1, A2, A3, A4, A6) és két hagyományos (H3, H5) található. Itt érdekes a H5 iskola viszonylag előkelő helye, ennek oka lehet, hogy kifejezetten jó hírű iskoláról van szó, úgy tűnik, a gyerekek átvették a külső megítélést, de pozitív véleményük a többi, konkrétumokra irányuló témakörben – válaszaik vizsgálata alapján – nem igazolódik. Azonban ha általában kérdezzük arra, hogy jó iskola-e ahová járnak, akkor jónak ítélik meg. Vízszintesen hátul helyezkedik el az alternatív iskolák közül (10. helyen) az A5 iskola.

### 5.3.2 Az egész mintára jellemző eredmények

Néhány állításnál teljesen mindegy, hogy melyik iskoláról van szó, vagyis általános véleményt, illetve problémát takarnak. Az egyik ilyen a házi feladat elkészítésére vonatkozó állítással kapcsolatos egyöntetű diákválasz, amely szerint ez minden diák számára nehézséget jelent.

A diákok többsége függetlenül attól, hogy melyik iskolába jár, nemmel válaszol arra az állításra, hogy „sok érdekeset tanulunk az órán”. Ezek eredmények arra figyelmeztetnek, hogy a tananyag és az iskolában általában alkalmazott motiváló eszközök és tanulásszervezési módszerek elavultak, és ez mindkét iskolatípusra igaz. A harmadik téma, amiben nincs különbség a különböző iskolákba járó diákok válaszai között, a pedagógusi dicséretre vonatkozik. Az összes iskolában az a diákok véleménye, hogy a pedagógusok nem, vagy nagyon ritkán dicsérik őket. Ez általános probléma, a

pedagógusok hajlamosabbak a hiányosságokra felhívni a figyelmet, a dicséretet feleslegesnek tartják, inkább természetesnek veszik, ha egy diák tud valamit. Iskolatípustól függetlenül a többség igennel válaszolt arra, hogy „ha nem tudok valamit, megkérdezem a pedagógustól”. Nem iskolafüggő annak megítélése sem, hogy az osztálytársak előtt mennyire lehet őszinte a diák.

**5. táblázat:** Az egyes témakörök átlagainak egymás közötti korrelációja és ezek szignifikanciája az egész mintára vonatkozóan. (vastaggal a legszorosabb összefüggést láthatjuk)

		PEDAGÓGUS	MOTIVÁCIÓ	TÁRSÁK	ISKOLA
ALL_PED	Pearson Correlation	1,0000	0,3899	0,3559	0,3505
	Sig. (2-tailed)		0,0000	0,0000	0,0000
ALL_MOT	Pearson Correlation	0,3899	1,0000	0,3329	0,2817
	Sig. (2-tailed)	0,0000		0,0000	0,0000
ALL_TARS	Pearson Correlation	0,3559	0,3329	1,0000	<b>0,4750</b>
	Sig. (2-tailed)	0,0000	0,0000		0,0000
ALL_ISK	Pearson Correlation	0,3505	0,2817	<b>0,4750</b>	1,0000
	Sig. (2-tailed)	0,0000	0,0000	0,0000	

A táblázat alapján látható, hogy a legszorosabb összefüggés az iskolára és a társakra vonatkozó állítások között van. Vagyis az iskoláról alkotott vélemény mindenképpen összefügg a társak megítélésével. A következő magas korreláció a tanulási motiváció és a pedagógusokról szóló állításokra adott válaszok között van, vagyis a pozitív a pedagóguskép összetartozik a motiváció témakörével.

A következő összefüggés a társak és a pedagógusokra vonatkozó állítások között található, de ez már gyenge összefüggés, a leggyengébb összefüggést pedig a motiváció és a társak, valamint a motiváció és az iskola között találjuk. Ez utóbbi azért meglepő, mert gondolhatnánk azt, hogy az iskoláról alkotott vélemény összefügg a tanulási motivációval.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyes állítások egymással milyen korrelációt mutatnak. Erre azért volt szükség, hogy az esetleges összefüggésekre rávilágítsunk. Az egész mintára vonatkoztatva a következő megállapításokat tehetjük:

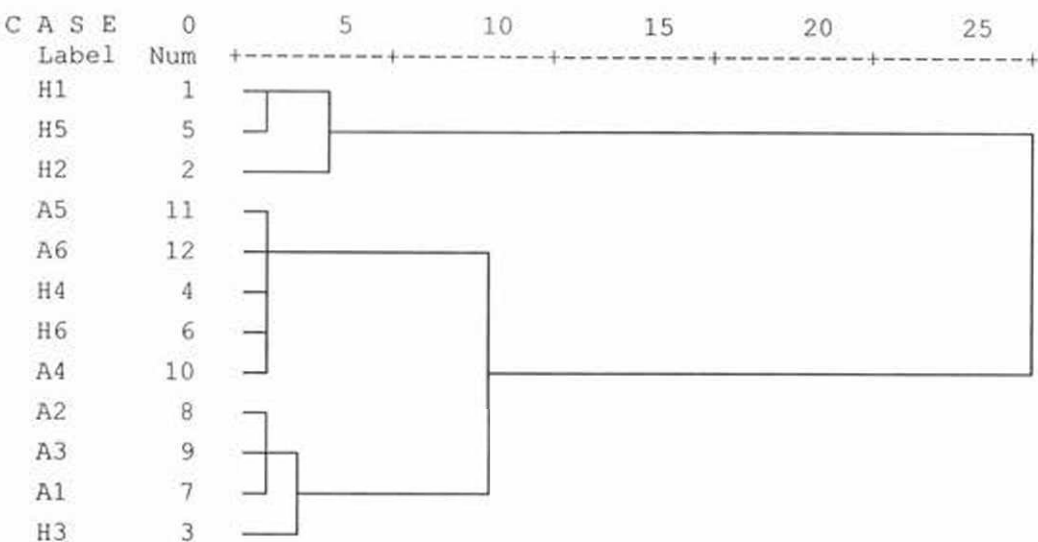
A pedagógusok kedvessége szoros kapcsolatot mutat azzal, hogy érdekli-e őket a diák véleménye, valamint, hogy igyekeznek-e a diák jó tulajdonságait megismerni és

segítenek neki. Ezek az állítások szoros összefüggést mutatnak az iskola szeretetével. Jellemző, hogy mindegyik iskolában keveset beszélgetnek a pedagógusok a diákokkal a tanórán kívül, és az is előfordul, hogy nem magyarázzák el a feladatot. A legalacsonyabb a pedagógusi dicséreték száma az iskolákban.

A diáktársakkal kapcsolatos állítások a következőképpen függenek össze: a barátságok motívuma a válaszok szerint összefügg az egymásra való számítás lehetőségével, valamint az egymás megbecsülésével. Ezzel korrelál az osztály feltételezett összetartása is. Ez összefüggést mutat az ebbe az iskolához való tartozás örömeivel is. A diák rosszul érzi magát az osztályban, ha ott sok veszekedés van. A sok veszekedés erősen összefügg az iskolából való elvagyódással.

A következő lépésben klaszteranalízissel megvizsgáltuk, hogy az egész mintán belül milyen csoportok hozhatók létre, a 25 állításra adott válaszok hasonlósága alapján.

**1. ábra:** Csoportképződés a teljes kérdőívre adott válaszok alapján. (iskolai közérzet)

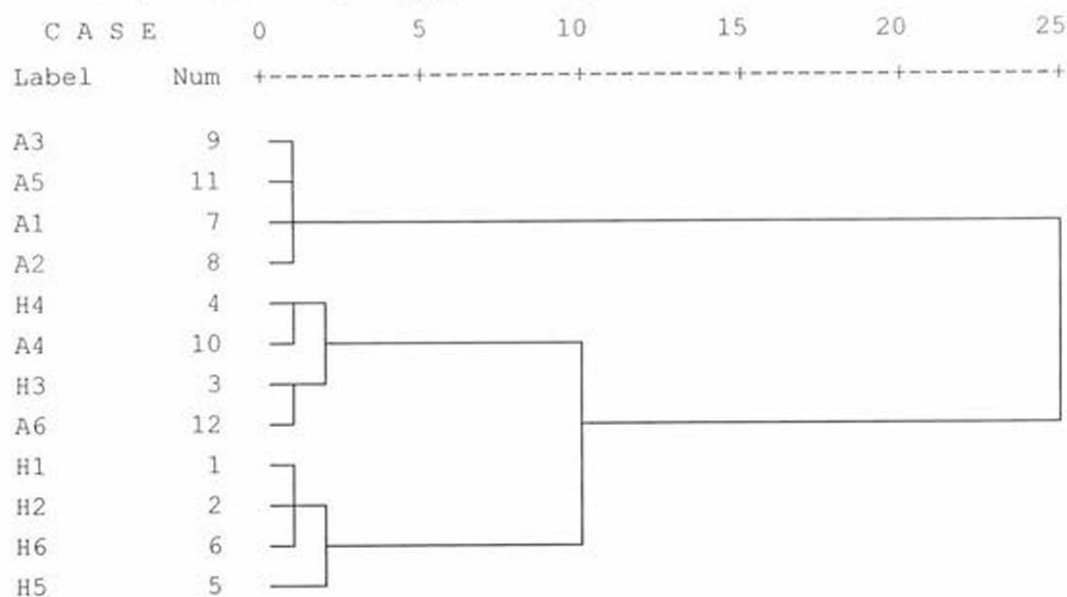


1. csoport: A1, A2, A3, H3
2. csoport: A4, A5, A6, H4, H6
3. csoport: H1, H5, H2

Az összevont klaszteranalízis alapján a kapcsolódásokat vizsgálva, a tizenkét iskolából három csoportot tudunk megkülönböztetni. A diákok közérzete az első csoportban a legjobb, és a harmadik csoportban a legrosszabb. A középső csoport mindkét iskolatípusból tartalmaz iskolákat, és az első csoportban is találunk egy hagyományos iskolát.



**2. ábra:** Csoportképződés a pedagógusokkal kapcsolatos témakörben.



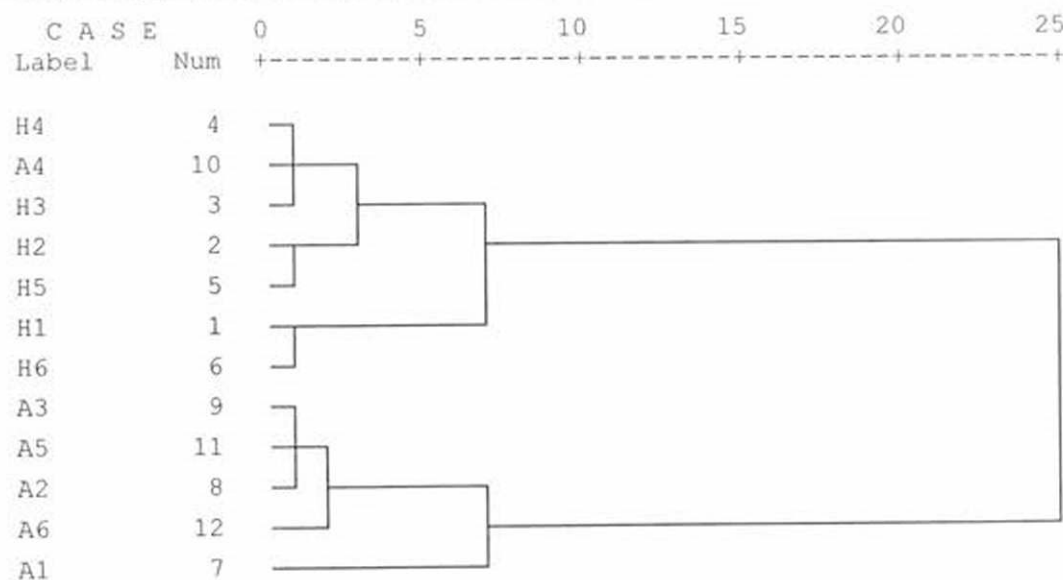
1. csoport: A1, A2, A3, A5

2. csoport: A4, A6, H3, H4

3. csoport: H1, H2, H5, H6

Ismét az első csoportban találjuk a legpozitívabb válaszokat.

**3. ábra:** Csoportképződés a motiváció témakörében

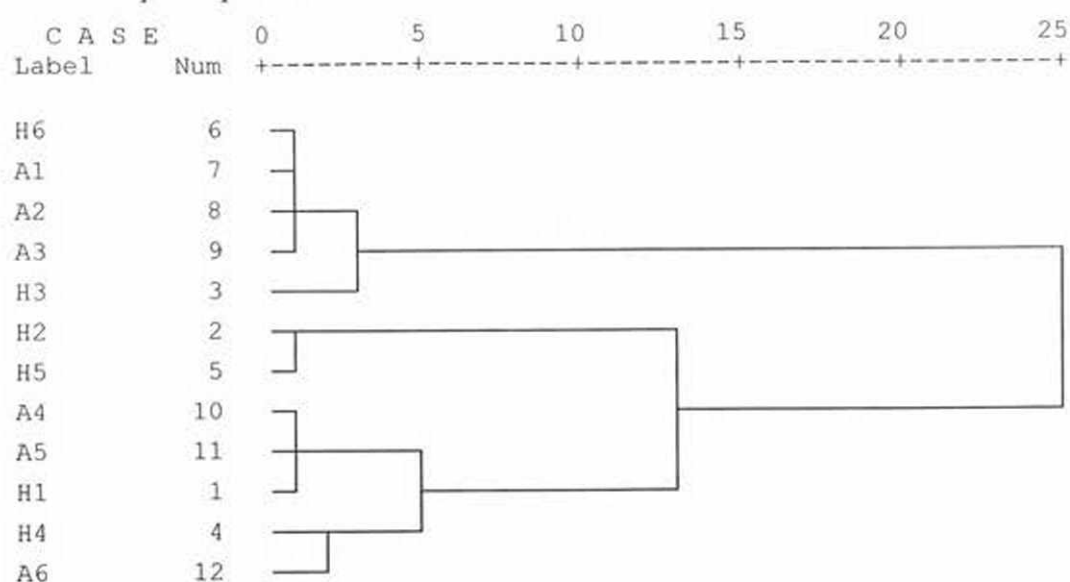


1. csoport: A1, A2, A3, A5, A6

2. csoport: H4, A4, H3, H2, H5, H6

A motivációt tekintve elkülönülnek egymástól az alternatív és nem alternatív iskolák, az alternatív iskolákban kicsit pozitívabb a diákok motivációja. Kivéve az A4 iskolát, amelyik a másik csoportba kerül a motivációt illetően.

**4. ábra: Csoportképződés a társakra vonatkozó téma alapján**

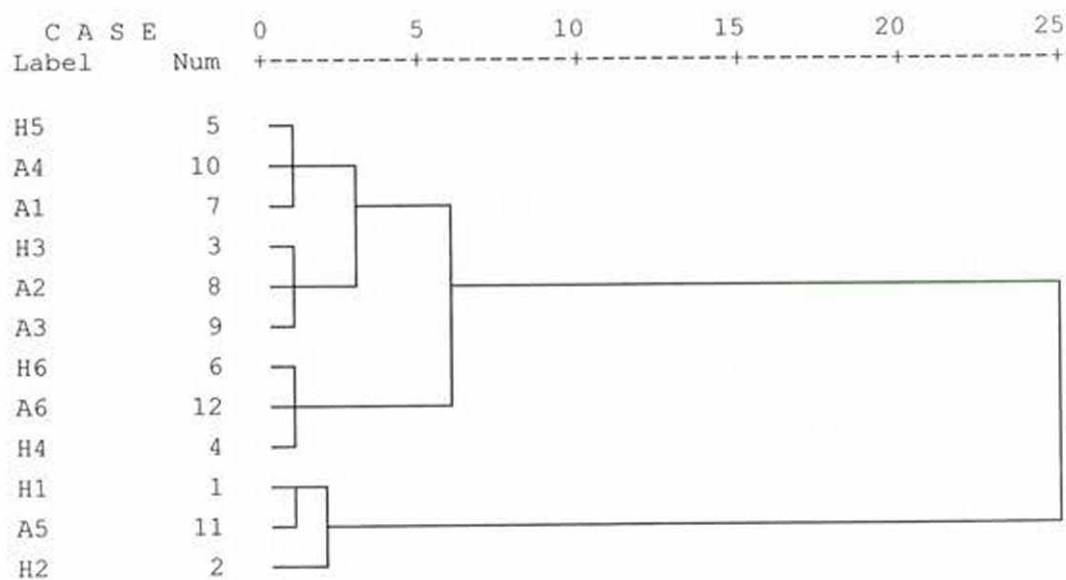


Három iskola teljesen egyedül van, (H3, A6, H4) a többiek a következőképpen csoportosulnak:

1. csoport: A1, A2, A3, H6
2. csoport: H2, H5
3. csoport: A4, A5, H1

A társakra vonatkozó állításokat tekintve, a legkevésbé jellemző az iskolatípus a létrejövő csoportokat illetően. Ismét az 1. csoportban a legpozitívabb.

**5. ábra: Csoportképződés az iskola témakörében**



1. csoport: A1, A4, H5, A2, A3, H3, H4, H6, A6
2. csoport: H1, H2, A5

Az iskolára vonatkozó állításokat tekintve, két csoport rajzolódik ki, az elsőben pozitívabb az iskolához való viszony, a másodikban kevésbé az.

A következő lépésben az egész közérzettel foglalkozó kérdőívből *azokat az állításokat* vesszük sorra – és vizsgáljuk meg a létrejövő csoportokat klaszteranalízis segítségével – amelyeknél egy másik elemzés, a keresztábla vizsgálat alapján kiderült, hogy *jellemző az, hogy melyik iskolából* adták a válaszokat. (A csoportképződést mutató ábrák a 4. sz. mellékletben találhatók.) Ezek a kérdések a következők:

*„A pedagógusok kedvesek velem”*

Az állítás alapján összetartozó csoport az A1, A2, A3, A4, ők a legpozitívabb értéket mutatják, hozzájuk kapcsolódik a H4, A5 iskola. Majd további 3 iskola kapcsolódik az előbbiekhöz H3, H5, A6, és a legnegatívabb értékeket mutató három iskola (H1, H2, H6) egészen különálló csoportot képez.

*„A diákok sosem csúfolják egymást az osztályban”*

Az A1, A2 iskola teljesen külön csoportot képez, a leginkább jellemző rájuk ez az állítás. H1, H2, H5 és A6 iskolák szintén homogén csoportot képeznek, azonban ellenkező előjellel, náluk fordul elő leggyakrabban a csúfolódás. H6, H4, és A4 a következő csoport, amelyik a második legnegatívabb eredményt mutatja, és A3, A5 és H3 iskolákban a második legpozitívabb eredményt láthatjuk. Megjegyzendő, hogy az A1, A2 iskolát kivéve (egyedül ezekben pozitív előjelű az átlag) a házi feladat problémája után, ez tűnik a legproblémásabb kérdésnek, a legtöbb iskolában csúfolják egymást a diákok. Ez az eredmény majd egy következő kérdéskör vizsgálatakor lesz még érdekes, ez pedig a szabályok témaköre lesz, annak elemzésekor visszatérünk rá.

*„A pedagógusokat érdekli, mi a véleményem”*

A leginkább érdekli a pedagógusokat (majdnem minden diák igennel válaszolt) a diákok véleménye az A1, A2, A3, A5 iskolákban, ők alkotják az egyik csoportok. A másik nagyon hasonló csoport az A4, H4, H5 iskolák, ahol szintén, bár kisebb mértékben, mint az előbbi csoportnál, de érdekli a pedagógusokat a diákok véleménye. Ennél kisebb mértékben, vagyis alig érdeklődnek a pedagógusok a H2, H3, H6, A6, iskolákban, ők képeznek egy elkülönült másik csoportot, és mindkét előző csoporttól teljesen külön



van, és a diákok megítélése szerint nem érdeklődnek a pedagógusok a diákok véleménye iránt, (az egyetlen negatív érték) a H1 iskolában.

*„Örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok”*

Itt is két egyértelműen elkülönülő nagy csoport hozható létre a válaszok alapján, és itt is teljesen külön, relatíve a legrosszabb eredménnyel áll a H1 iskola. Megjegyzendő, hogy a legrosszabb érték is pozitív, tehát elmondható az eredmények alapján, hogy az iskolához tartozás minden diák számára örömet okoz, valószínűleg egy ilyen kérdésben sokat számít a kognitív disszonancia csökkentés elméletéből<sup>11</sup> ismert „döntés utáni ártértékelés” jelensége, amelyre az a jellemző, hogy ha valami mellett elköteleződik az ember, azt utána felértékeli, hogy saját döntését igazolja. A két nagy csoportban helyet cserélt az A6 és A5 iskola, valamint a H4 és H3 iskola.

*„A pedagógusok igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni”*

Ennél az állításnál minden iskola 0, (H1) illetve pozitív értéket mutat. Élesen elkülönül a többiektől és szinte 100%-ban pozitív, igenlő választ adtak a diákok az A1, A2, A3 iskolákban. Utána következik a másik három alternatív iskola (A4, A5, A6) valamint H3 és H5 iskolák, ahol szintén többségében igaznak vélik a diákok az állítást. H4, H6 csatlakoznak az előbbi 5 iskolából álló csoporthoz, és tőlük elkülönülve, de azért nem nagy különbséggel a legkevésbé pozitív értéket mutatva jelenik meg a H1 és H2 iskola. Ez az a kérdés tehát, ahol a legmarkánsabban elkülönülnek az alternatív és nem alternatív iskolák csoportjai.

*„Kevés veszekedés van az osztályban”*

Itt három nagy csoport jön létre, az egyik, ahol kevés a veszekedés, az A1, A2, A3, H6 és H3, a másik, ahol kicsit több veszekedés van, az A4, A5, A6 és H4, és a harmadik, ahol a legtöbb a veszekedés, a H1, H2, H5 iskolák. Az utóbbi három iskolában a szabályok vizsgálatakor is sok olyan motívumot találunk, ami az osztályon belüli ellentétekre utal, valamint az előzőekben a csúfolódásra vonatkozó kérdéskörnél ugyanezek az iskolák szerepelnek az utolsó helyen. A6 iskola (amelyik a csúfolódásnál ezekkel az iskolákkal volt egy csoportban), itt kicsit jobb eredménnyel átkerült az előző (kevésbé negatív képet mutató) csoportba.

*„Sok pedagógust kedvelek”*

Ennél a kérdéskörnél egyértelműen szétválik az alternatív és hagyományos iskolák csoportja, bár egyik csoport sem homogén. Sok pedagógust kedvelnek a diákok a vizsgált alternatív iskolákban, és a H3 H6 iskolákban is ezt az eredményt kaptuk. Az A6-os iskola a másik csoportban van, abban, amelyikben szinte pont annyi diák ad igenlő választ, ahány nemet. Ide tartozik még a H1, H2, H4, H5 iskola.

*„Ha nem tudok valamit megcsinálni, a pedagógusok segítenek”*

Ebben az állításban mindegyik iskola pozitív értéket ért el. Három alternatív iskolában minden diák az igent jelölte meg ennél az állításnál: A1, A2, A3 iskolákban. A következő csoportba hét iskola tartozik, a diákok többsége itt is igennel válaszolt: A4, A5, A6, H4 jobb eredménnyel, H3, H5, H6, és kicsit kevésbé, de még jó eredménnyel. Kevéssel a 0 fölötti értékkel (ami az igen és nem válaszok egyenlő arányát jelenti), teljesen külön csoportban van a H1 és H2 iskola.

*„A pedagógusoknak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el”*

Két csoportot tudunk elkülöníteni ismét, H1, H5, H6 iskolákat, ahol kicsit kevésbé fontos ez a pedagógusoknak a diákok szerint, valamint az összes többit a másik csoportban, ahol ez inkább fontos. Külön, a legrosszabb eredménnyel látjuk a H2 iskolát, de eredmény még mindig közel van a 0-hoz, bár negatív irányba. Ezzel kis különbséget mutatva csatlakozik egy tágabb szinten az első csoporthoz.

*Összegzés.* Azokat az állításokat elemeztük az előzőekben, „A diákok közérzete” c. kérdőív alapján, amelyeknél a keresztátlák, illetve a klaszteranalízis segítségével kiderült, hogy a diákok által adott válaszok jellemzőek az adott iskolára.

Kilenc ilyen állítást találtunk, amelyből hat a pedagógusokra vonatkozik, kettő a diákok közti viszonyra (csúfolódás, veszekedés) egy pedig általában az iskolához való pozitív viszony megnyilvánulására. Az állítások tartalmának aránya jelzi számunkra, mi a leginkább fontos jellemzője a diákok szemszögéből az alternatív illetve nem alternatív iskolának, vagyis miben különbözik a két iskola leginkább egymástól. A pedagógusokra vonatkozó állítások mindegyike valamiféle érdeklődést, figyelmet, törődést fejez ki, olyan emberi kapcsolatra utal, amely több pusztán egy ismeretátadó és egy átvevő közti kapcsolatnál. Fontos a diákok számára a pedagógus jó szándéka, segítőkészsége és érdeklődése. Az eredményekből kitűnik, hogy három iskola különösen jó eredményeket

ért el ezekben a témákban, az A1, A2, A3 iskolák kimagaslóan különböznek jó értékeikkel a többiektől. Szintén elmondható, hogy két másik alternatív iskola (A4, A5), valamint néhány hagyományos iskola is pozitív képet mutat, ezek az iskolák a H3, H4, H5, H6 iskolák.

Lemaradva a többiektől, sokszor negatív eredménnyel jelenik meg egymást váltva, vagy éppen együtt a H1 és H2 iskola. A legélesebb különbség tehát az első és az utolsó csoport között van, három alternatív és két hagyományos iskola között. A két hagyományos iskola egyike nyolc osztályos bel-budai, átlagos iskola, a másik pedig tizenkét osztályos pesthidegkúti iskola. A többi hagyományos iskola közül kettő, nyolc osztályos, hátrányos helyzetű diákokkal is foglalkozik, egy nyolc osztályos, elég jó hírű iskola, egy pedig egy hat osztályos elit gimnázium.

Az alternatív iskolák közül érdemes odafigyelnünk arra, hogy az A6 iskola három állításnál is kevésbé pozitív megvilágításba került, ebből egy a diákok közti csúfolódásra vonatkozott, egy a pedagógusok diákok iránti érdeklődését firtatta, egy pedig a pedagógusok kedveltségi indexére kérdezett rá. A többi kérdésben a közepes helyre került, az iskolába való járás öröme az egyetlen, ahol előkelő helyet foglal el. Ennek oka lehet, hogy az állítások többsége egyéni törődésre, egyéni odafigyelésre kérdez rá, ami az A6 iskolában szokásos nagyobb létszám és az általában alkalmazott tanítási módszer (frontális) miatt igen nehéz feladat a pedagógusok számára.

A három, legjobb eredményt mutató iskola közül kettő hat osztályos gimnázium. Ezeknél az iskoláknál az eredményeket pozitív irányba toló tényező lehet, hogy a diákok más, legtöbbször hagyományos iskolából jöttek, véleményük tehát relatíve fogalmazódik meg, az előző iskolában tapasztaltakhoz képest. Ebből s szempontból, bár az A3 iskola tizenkét osztályos, mégis hasonlít a másik kettőre, mert sok diák hetedikben érkezik az iskolába. Ennek ellenére érdemes lenne tovább kutatni, hogy a fentiekén kívül melyek azok a tényezők, amelyek ennyire szoros hasonlósághoz vezetnek ebben a három iskolában jelen vizsgálatunk kérdéscsoportjait illetően.

### 5.3.3 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása

A felvett adatokat a következőkben eleve két csoport adatainak tekintettük (alternatív és nem alternatív iskolába járó diákok válaszai) és így vizsgáltuk a különbségeket. Az iskolai közérzetet vizsgáló 25 állításra adott válaszok közül 13-ban szignifikáns



különbség mutatkozik az alternatív és nem alternatív iskolák csoportjai között: az alternatív iskolák diákjainak jobb a közérzete.

**6. táblázat:** Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagainak összehasonlítása (vastaggal jelölve a szignifikáns különbség).

Változó	H	A	Total
DK1	<b>0,500</b>	<b>0,872</b>	0,703
DK2	-0,204	-0,387	-0,302
DK3	<b>-0,651</b>	<b>-0,236</b>	-0,431
DK4	<b>0,159</b>	<b>0,758</b>	0,481
DK5	-0,086	0,154	0,044
DK6	<b>0,619</b>	<b>0,901</b>	0,770
DK7	0,321	0,492	0,413
DK8	0,132	0,316	0,229
DK9	-0,151	0,103	-0,018
DK10	<b>0,389</b>	<b>0,638</b>	0,523
DK11	<b>0,514</b>	<b>0,719</b>	0,623
DK12	<b>-0,339</b>	<b>0,008</b>	-0,154
DK13	-0,084	-0,157	-0,123
DK14	-0,431	-0,073	-0,241
DK15	<b>0,196</b>	<b>0,721</b>	0,482
DK16	<b>0,028</b>	<b>0,426</b>	0,238
DK17	0,706	0,645	0,674
DK18	<b>0,178</b>	<b>0,584</b>	0,397
DK19	0,500	0,648	0,579
DK20	0,284	0,484	0,391
DK21	0,615	0,620	0,617
DK22	<b>0,741</b>	<b>0,898</b>	0,823
DK23	<b>0,453</b>	<b>0,869</b>	0,675
DK24	0,148	0,350	0,254
DK25	<b>0,415</b>	<b>0,776</b>	0,610

Három állításban az alternatív iskolák negatívabb képet mutatnak, de itt az eltérés nem szignifikáns. Az egyik a házi feladattal elkészítésével kapcsolatos, az alternatív iskolákban kevésbé készítenek házi feladatot a diákok. Ennek oka, a nagyobb szabadságérzeten túl az is lehet, hogy ezekben az iskolákban ritkábban van házi feladat, sőt van olyan iskola is, ahol az első időszakban nincs is.

A második kevésbé pozitív érték az osztálytársak iránti bizalom kérdésénél van, de ez sem szignifikáns eltérés. Elképzelhető, hogy az alternatív iskolákban kevesebb

hangsúly tevődik az egymás iránti szolidaritás és bizalomra, mivel az iskolai kapcsolatok kevésbé hierarchikusak.

A harmadik kérdés, ahol az alternatív iskolák kevésbé pozitív értéket mutatnak a sok verekedéssel kapcsolatos, valószínű, hogy a kevesebb ellenőrzés és kevesebb büntetés jobban lehetővé teszi a szélsőséges viselkedésformákat ezekben az osztályokban. A további kilenc állításra adott diák válaszok alapján az alternatív iskolákban a közérzetük pozitívabb, de itt a különbség a két csoport között nem szignifikáns. Összességében 22 állítás válaszaiban pozitívabb a kép az alternatív iskolákban a közérzetet tekintve.

Szignifikánsan pozitívabb közérzetről számolnak be a diákok az alternatív iskolákban a következő kérdésekben:

- a pedagógusok kedvessége
- a diákok közti csúfolódás előfordulása
- a pedagógus érdeklődése a diák iránt
- az iskola iránti elkötelezettség
- a pedagógusok igyekezete jó tulajdonságaik megismerésére
- veszekedések száma az osztályban
- pedagógusok kedveltsége
- a pedagógusok segítőkészsége
- A pedagógusnak fontos, hogy jó eredményt érjen el a diák

**7. táblázat:** A két csoport átlagai a közérzet egyes témaköreiben.

Változó	H	A	Total	Szign.
PEDAGÓGUS	0,213	0,563	0,401	0,000
MOTIVÁCIÓ	-0,084	0,084	0,006	0,011
TÁRSAK	0,224	0,382	0,309	0,016
ISKOLA	0,440	0,664	0,560	0,024
ÖSSZES	0,194	0,443	0,328	0,000

Ha az egyes témakörök szerint vizsgáljuk a két csoport közti különbségeket és azok szignifikancia szintjét, akkor azt látjuk, hogy mindegyik témakörben nagyon magas ez a szint. A pozitívabb értékeket minden esetben az alternatív iskolák csoportjában tapasztaltuk. A legnagyobb a különbség a pedagógusokkal kapcsolatos állítások témakörében. Ezt követi az iskolával kapcsolatos állítások, majd a társakra vonatkozó

állítások, és végül, de még mindig erős szignifikáns eltérést mutatnak a motivációval kapcsolatos állításokra adott diákválaszok.

A kérdőívek eredménye szerint a két iskolatípus között a legjelentősebb különbség a pedagógusok megítélésében és a pedagógusokról alkotott képben van. Ez alátámasztani látszik azt a feltevésemet, hogy az iskolai kapcsolatok közül elsősorban a pedagógus-diák viszony értékelődik át az alternatív iskolákban. Lényeges különbség mutatkozik az iskoláról alkotott képben, valamint a társakkal kapcsolatos viszonyban is. Legkisebb különbség az iskolai motivációban mutatkozik, így újra felvetődik a kérdés, hogyan, milyen módszerekkel lehet a diákokat a tanulásra motiválni, mi az oka annak, hogy egyik iskolában sem sikerül igazán a tanulás iránti érdeklődést fenntartani.

#### *5.4 Az iskolai légkör: igazságosság az iskolában*

A kérdőív tíz állítást tartalmaz a tanárok igazságosságára vonatkozóan. Három állítás az igazságosságról szól: egy általában az igazságosságról, egy az igazságosság fontos dolgokban, egy a teljesítménnyel kapcsolatos igazságosságról. Három további állítás konkrétan az érdemjegyekkel kapcsolatos igazságosságra tér ki, érintve a szimpátiát és a viselkedést, mint a tanári értékelést befolyásoló tényezőt, két további állítás pedig a tanár becsületességére kérdez: egy általában, egy pedig a becsapás esetleges előfordulására rákérdezve.

A kérdőíven az állítások közül három pozitívan, hét pedig negatívan volt megfogalmazva, az elemzéshez, azonban mindet negatívba fordítottuk.

Hatfokú skálán kellett a diákoknak kifejezniük véleményüket a „pontosan így van” és az „egyáltalán nem így van” meghatározás között. Minél kisebb értéket adtak, annál kevésbé igaz a negatív állítás, vagyis annál pozitívabban értékeli a diák az igazságosságot iskolájában. A magas értékek az igazságtalanságot jelzik.



#### 5.4.1 A tizenkét iskola

**8. táblázat:** Az iskolák átlaga az egyes kérdésekre adott válaszok alapján (vastaggal jelölve a kiugróan magas, illetve a kiugróan alacsony értékek).

Iskola	IL1	IL2	IL3	IL4	IL5	IL6	IL7	IL8	IL9	IL10	total
H1	2,667	3,368	1,947	3,895	2,421	3,684	3,211	3,158	2,263	2,842	2,946
H2	3,000	3,684	2,368	3,579	3,316	4,053	3,684	<b>4,684</b>	2,947	3,000	<b>3,432</b>
H3	2,100	2,650	1,950	3,100	2,550	2,600	2,400	2,222	2,000	1,750	2,332
H4	2,750	3,750	1,750	4,200	2,300	3,400	3,700	3,150	1,700	2,250	2,895
H5	2,167	3,333	2,417	3,000	2,667	3,000	2,417	2,417	1,833	2,000	2,525
H6	2,053	2,368	2,053	2,474	2,263	2,421	2,421	3,053	1,895	1,737	2,274
A1	1,833	2,500	1,958	2,750	1,833	2,292	2,083	2,417	1,348	1,208	2,022
A2	1,920	2,320	1,960	2,440	1,920	2,000	1,840	1,880	1,458	<b>1,120</b>	<b>1,886</b>
A3	2,067	2,786	2,267	2,533	2,533	1,800	1,867	2,133	<b>1,067</b>	1,200	2,025
A4	2,346	2,654	2,077	3,462	2,538	2,692	2,462	2,760	1,720	2,440	2,515
A5	2,000	2,538	1,769	2,308	1,769	2,538	1,923	1,923	1,538	2,231	2,054
A6	2,375	-	-	3,583	-	2,625	3,042	-	-	1,958	2,717
Összátlag	2,272	2,872	2,033	3,144	2,358	2,741	2,601	2,727	1,799	1,957	

(Az A6 iskolában néhány kérdést a pedagógus kérésére nem tettünk fel, mivel ott nincs vizsga és nincs osztályzás, így hiányoznak ezek az adatok a táblázatból)

A legnagyobb értékek a H1 és H2 iskolában vannak, a legkisebb pedig az A3 iskolában. A legmagasabb érték, tehát a legnegatívabb, (4,684) az egész táblázatban a H2 iskola diákjainak 8. állításra adott értékelésének átlaga. A 8. állítás a szimpátia, osztályozást befolyásoló mértékről szól. A diákok ebben az iskolában úgy ítélik meg, hogy a szimpátia több esetben is beleszámít a tanárok értékelésébe.

A táblázat legkisebb értéke, a legpozitívabb, az 1,067, a 9. állításnál és az A3 iskolánál látható. A 9- állítás így hangzik: „Néha a tanárain megpróbálnak becsapni a vizsgán”. A második legkisebb értéket, 1,120 -t az A2 iskolánál láthatjuk a 10. állításra adott válasznál. Ez az állítás szintén a becsületről szól: „Tanárain velem szemben gyakran nem becsületesek”. Összességében is a 9. és 10. állítás kapta a legkisebb, vagyis legpozitívabb értékeket, eszerint a vizsgált iskolákban a diákok, tanáraikat teljes mértékben becsületesnek ítélik meg. Kevésbé pozitív a kép a 4. 6. 7. 8. állításnál, erre a kérdések közötti korreláció vizsgálatokkor még visszatérünk.

Összességében elmondhatjuk (táblázat utolsó sora), hogy a negyedik állítás kivételével mindegyik kérdés összátlag 2,9 alatt van, vagyis a válaszok az iskolákról

nagyon pozitív képet mutatnak, hiszen a diákok azt mondják, hogy általában igazságosak velük a tanárok, és nem jellemző az igazságtalanság.

Általában a legkisebb értéket, tehát a legpozitívabb eredményt az A1, A2 iskoláknál látjuk. Az iskolák sorrendjét folytatva a 3. 4. helyet az A3 és A5 foglalja el. Ötödik a sorrendben a H6 iskola (elit gimnázium). Szintén hat osztályos gimnázium. A hatodik egy hagyományos iskola, nyolc osztályos, hátrányos helyzetű diákokat is fogadó (H3). Ez az iskola az előző kérdőív elemzésekor is gyakran került az alternatív iskolák közé. Hetedik az A4 iskola 12 osztályos alternatív, nyolcadik a H5 iskola, elit budai hagyományos iskola, 8 osztályos, kilencedik az A6 iskola, tizedik pedig a H4 iskola, hátrányos helyzetű diákokat is fogadó nyolc osztályos, hagyományos iskola. A két utolsó a H1 és H2 iskola.

A következő lépésben az egyes iskolákon belül vizsgáltuk meg a 10 állításra adott értékek sorrendjét. Azt vizsgáljuk tehát, hogy az egyes iskolákban melyik állítás milyen értékelést kapott. Kérdésünk, az igazságosság mely területe a legpozitívabb az adott iskolában, és mely terület kevésbé pozitív a diákok értékelése szerint.

*A H1 iskolában* a legpozitívabb (1, 9474) értéket a 3. állításnál láthatjuk, vagyis a diákok úgy látják, hogy általában a megfelelő érdemjegyet kapják. A következő legkisebb érték (2, 4211) az 5. állításnál van, tehát fontos dolgokban a tanárok általában igazságosak ebben az iskolában. A sorrendben következő érték (2,632). 9. állításnál látható, amelyik a pedagógusok becsapási kísérletéről szól. Sorrendben az 1. állítás következik, (általános igazságosság) majd a 10. állítás jön, amelyik a pedagógusok becsületességére vonatkozik. A legkevésbé pozitív a 4. és 6. állításra adott értékelés (3,89, 3,68) ez pedig a „gyakran ér igazságtalanság” és „a tanárok gyakran igazságtalanul ítélik meg teljesítményemet” állítások. Kicsit ellentmondásos tehát a kép, amikor konkrétan az érdemjegyek igazságossága az állítás tartalma pozitívabb képet kapunk, mint általánosabban van megfogalmazva ugyanez. Ennek oka lehet, hogy a diákok kevésbé mernek negatív véleményt megfogalmazni, ha konkrét igazságtalanságról van szó, mintha csak általában kérdezzük véleményüket.

*A H2 iskolában* általában a többihez képest magasak az értékek. A legpozitívabb érték a 3. állításnál található, tehát általában a megfelelő érdemjegyet kapják a diákok saját megítélésük szerint csakúgy, mint a H1 iskolában. Utána sorrendben a 9.10. (a két becsületességre vonatkozó) és az 1. állítás következik, hasonlóan a H1 iskolához. A

legnegatívabb érték a 8. a 6. és a 2. állításnál van (szimpátia alapján történő értékelés, a teljesítmény igazságtalan értékelése, és a viselkedés alapján történő értékelésre vonatkozók), ami azt mutatja, hogy a diákok úgy érzik sok olyan tényező is belejátszik az értékelésbe, ami torzíthatja azt. A leginkább a szimpátia alapján történő tanári értékelés fordul elő.

*A H3 iskolában* az értékek nem mutatnak olyan nagy eltérést, mint az előző iskolánál láthattuk, leginkább a 9. 3. és 10. állításra értékelték úgy a diákok, hogy az a legkevésbé igaz, vagyis úgy látják, tanáraik a megfelelő érdemjegyet adják nekik, nem csapják be őket és becsületesek velük.

*A H4 iskolában* elég nagy a szórásuk az átlagoknak, a legjobb eredményt a 3. és 9. állításnál láthatjuk, úgy, ahogy a H1, H2 iskolában, a legrosszabb a kép a 4. 2. és 7. állításnál. A 'gyakran' szócskát szerepeltető állításokban negatívabb képet adnak, és a viselkedés megítélésének betüremkedését jelzik a diákok válaszaikban.

*A H5 iskolában* kevésbé szóródnak az értékek, feltűnően pozitív kis értéket kapott a pedagógusok becsapási próbálkozásáról szóló állítás, tehát ez nagyon kevésbé jellemző ebben az iskolában.

*A H6 iskola* nagyon hasonló képet mutat a H5 iskolával.

*Az A1 iskola* pedagógusai a legjobb értékelést a becsületesség és a becsapás terén kapták, ezek a jelenségek egyáltalán nem, vagy általában nem jellemzőek ebben az iskolában. A kevésbé pozitív eredmények a 4. 2. 8. állításnál vannak, hasonlóan, mint az eddigi iskolákban a 'gyakran' szó, valamint a viselkedés és szimpátia betüremkedése, ami itt is előfordulhat, de meg kell jegyeznünk, hogy ez csak relatíve van így, mivel a „legrosszabb érték” is 2, 75, ami az „általában nem így van” és a „nem jellemző” megítélés között helyezkedik el.

*Az A2 iskola*, amelyik az első helyezést érte el az igazságosság tekintetében, hasonló képet mutat, mint az A1. A két legpozitívabb érték itt is a tanárok becsületességével kapcsolatos állításokra vonatkozik, a „legnegatívabb” pedig a 2. és 4. állításnál található, de ez is csak relatíve mondható negatívabbnak.



*Az A3 iskola* hasonló, mint az előző két alternatív iskola a legjobb és kevésbé jó értékeket illetően, különbség, hogy ez az iskola a 6. 7. állításnál is pozitív értékeket tudhat magáénak, és a kevésbé pozitívak közé a 2. és 4. állítás mellé az 5. sorakozik fel, ami a fontos dolgokban való igazságtalanságról szól. Azonban itt is meg kell említenünk, hogy átlagai összességében nagyon pozitív képet mutatnak.

*Az A4 iskola* eredményeit tekintve, ha az egyes állítások átlagait vizsgáljuk néhány dologban különbözik az eddigiektől. Megegyezik a többi iskolával abban, hogy a legpozitívabb értéket a 9. állításban mutatja, a tanárok becsapási próbálkozásával kapcsolatban. Ugyanakkor nem a második helyen, hanem a negyedik helyen van a sorrendben a tanárok becsületességével foglalkozó állítás, a 10. állítás, és a két állítás között az 1. és a 3. állítás helyezkedik el. A legkevésbé pozitív érték (3, 4615) a 4. állításnál található, ami hasonló a többi iskola eredményéhez, azonban az eltérése a többi értéktől nagyobb, mint a többiekénél.

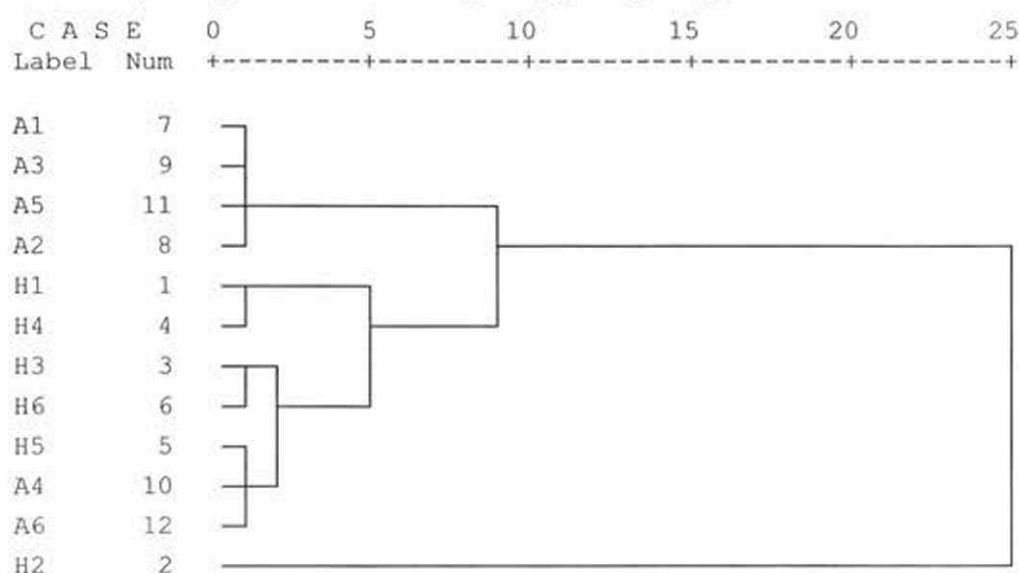
*Az A5 iskola* sorrendben a 9. 3. 5. állításban érte el a legpozitívabb értékeket. Így leginkább a H3 iskolához hasonló a sorrendet illetően. Feltűnő a különbség a 9. és a 10. állítás értékei között, a 10. állításra kapott érték csak a hetedik helyet foglalja el, vagyis a pedagógusok általános becsületességének megítélése más értékeknél jóval hátrébb szorult. A hetedik helyen áll az iskolák sorában, ebben az állításban. Az össz-átlagot tekintve lévő 4. helyétől tehát nagyon lemaradva. A 2. 4. 6. állításban „negatívabbak” az értékek, a 2. 4-es érték hasonlít az A1, A2, A3 eredményeire, a 6-os állításban elképzelhető, hogy a „gyakran” szócska ismét fontos jelentést nyert.

*Az A6 iskola* öt értéke hiányzik, ennek az az oka, hogy ebben az iskolában – mivel nincs egyáltalán osztályozás – az összes, kifejezetten osztályozással kapcsolatos kérdést kihagyta a felvételvezető, mivel az ottani tanár így rendelkezett. Így tehát ebben az iskolában nem tudjuk az egész kérdőívet értékelni, ami nyilván torzítja az össz-eredményeket is. A meglévő eredmények szerint a 9. és 10. állításra kapott értékek a legpozitívabbak, ahogy ezt a többi iskolánál is tapasztaltuk, a legkevésbé pozitív pedig a 4. és 7. állításra kapott érték, ami újdonság, mert eddig ez egyik iskolánál sem fordult elő. Az alternatív iskolákhoz képest nagyon hátul helyezkedik el ez az iskola (9.

helyen), aminek lehet az is lehet az oka, hogy öt állítás eredménye hiányzik, azonban, ha az alternatív iskolákban a kicsiny szórást figyelembe vesszük, akkor feltételezhetjük, hogy a többi állításra sem különbözött volna sokban az eredmény.

Az iskolai igazságosság témakörében adott válaszok alapján a mintában az alábbi lehetséges csoportok rajzolódtak ki.

**6. ábra:** Csoportképződés az iskolai légkör (igazságosság) témakörben



Az összes kérdésre adott válaszok alapján két nagy csoportot tudunk létrehozni.

Az egyik csoportba négy alternatív iskola tartozik, az A1, A2, A3, A5. Az első három gyakori együtt járását már a diákok közérzetének vizsgálatakor is megfigyelhettük. Az igazságosság az iskolában témakörében is ez a három iskola érte el a legpozitívabb értékelést diákjaitól. Az A5 iskola ebben a kérdéskörben negyedikként csatlakozott hozzájuk.

A másik nagy csoportban öt iskola van, három hagyományos, H3, H5 és H6, amelyek közül a H3 és H6 iskolák már többször szerepeltek alternatív iskolákkal egy csoportban. A H5 az előző kérdőív vizsgálatakor többször került negatív megvilágításba eredményei alapján. Ebben a csoportban van még két alternatív iskola, az A4 és A6 is. Ez a csoport, ha a pozitív képtől a kevésbé pozitív felé haladunk a középmezőnyben helyezkedik el a sorrendben. Külön áll, de még mindig az első csoporthoz van közelebb H1 és H4 iskola, és egészen külön, legutolsóként a sorban találjuk H2 iskolát, amelyik az előző kérdőív eredményeinél is sokszor került ilyen helyzetbe.

#### 5.4.2 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása

A tíz állítás közül hét állításban nagyon erős, szignifikáns különbség van a két csoport átlaga között.

**9. táblázat:** A két csoport átlagai az igazságosság témakörében. (vastaggal a kevésbé vagy nem szignifikáns értékek láthatóak)

Változó	Hagy	Alt	Total	Szign.
IL1	2,472	2,102	2,272	0,002
IL2	3,183	2,539	2,872	0,001
IL3	2,055	2,010	2,033	<b>0,691</b>
IL4	3,404	2,921	3,144	<b>0,005</b>
IL5	2,578	2,126	2,358	<b>0,006</b>
IL6	3,202	2,346	2,742	0,000
IL7	3,009	2,252	2,602	0,000
IL8	3,168	2,265	2,727	0,000
IL9	2,119	1,450	1,799	0,001
IL10	2,275	1,683	1,957	0,001

Két állításban 0,005 illetve 0,006 –os szignifikancia szintet mértünk az átlagok között. Egy állításra – a harmadikra – adott válaszok nem különböznek egymástól szignifikánsan, ha a két csoport átlagait vizsgáljuk. Fontos megjegyeznünk, hogy az alternatív iskolák átlagai minden esetben jobbak, vagyis a pedagógusi igazságosságot erősebben fejezik ki, mint a másik csoport átlagai.

A harmadik állítás – ahol nincs szignifikáns eltérés – a következő: „az általában a megfelelő érdemjegyet kapom”. Ebben a tekintetben tehát nem különböznek a vizsgált alternatív és hagyományos iskolák egymástól.

A többi kérdésben azonban érvényes különbség mutatható ki az alternatív iskolákban igazságosabbnak ítélik a pedagógusokat. Legnagyobb az eltérés a két csoport átlaga között a tanárok igazságos teljesítményértékelésének megítélésében, valamint a szimpátia beszámításának gyakoriságában van. A diákok a hagyományos iskolában, bár a jegyeket igazságosnak érzik, de teljesítményük értékelését már kevésbé. Ez jelentheti azt, hogy a jegyeket nem tartják alkalmasnak a teljesítmény igazságos megítélésére. A szimpátia beáramlását jobban sérelmezik, gyakoribbnak tartják, és az igazságosság szempontjából fontos tényezőnek ítélik meg. Ebben szerepet játszhat az,



hogy a személyesebb kapcsolat „nincs legalizálva”, így megjelenését az értékelésben azért élik meg gyakoribbnak a hagyományos iskolában, mert kivételesnek tartják.

A tíz állítás közül a továbbiakban csak azokat az állításokat vizsgáljuk klaszteranalízissel, *amelyekben elkülöníthető a két csoport egymástól* (Az idevonatkozó ábrákat lásd a 4. sz.mellékletben)

*„Jegyeimet gyakran viselkedésem alapján és nem teljesítményemre kapom”*

Az ábra alapján, két nagy csoportot tudunk létrehozni. Az egyikben van az öt alternatív iskola (A1, A2, A3, A4, A5 iskolák, az A6 eredménye hiányzik) és a H3, H6 iskolák. Ez a csoport szignifikánsan pozitívabb képet mutatnak. A másikban pedig a H1, H2, H4, H5 iskolák foglalnak helyet, ez a csoport szignifikánsan negatívabb képet mutat. A viselkedés jobban beleszámít a jegyekbe az utóbbi négy iskolában, és itt csak hagyományos iskolákat találunk. A szétválásnak magyarázata lehet, hogy az alternatív iskolákban külön lehetőségük van a tanároknak a viselkedés értékelésére a szöveges értékelés segítségével.

*„Fontos dolgokban tanáraink (velem szemben) igazságosan döntenek”*

A legszorosabb összefüggést tekintve két vegyes és egy, csak alternatív iskolákat tartalmazó (A1, A2, A5) csoportot látunk, és a H2 iskolát teljesen külön találjuk, még a tágabb összefüggést nézve is. Ez az állítás a tanárok fontos dolgokban történő igazságtalan döntéséről szól, és a H2 iskola 4-es érték fölötti átlaga az egész táblázat második legrosszabb átlaga. A fent említett három alternatív iskola (A1, A2, A3) szignifikánsan a legpozitívabb értékeket mutatja ebben a kérdéskörben.

*„Tanáraink gyakran igazságtalanul értékelik teljesítményemet”*

Ez az állítás a tágabb összefüggést tekintve két nagy csoportot generál, az egyikben három hagyományos iskola van, a H1, H4, H2, amik a legnegatívabb értékeket mutatják, a többi iskola pedig vegyes, de sokkal pozitívabb képet mutat.

*„Tanáraink gyakran igazságtalanul bánnak velem”*

Ez az állítás a tágabb összefüggést tekintve két nagy csoportra osztja az iskolákat, nagyon hasonlóan az előző állításhoz, azonban itt a H1, H2 H4 iskolákhoz csatlakozik az A6 iskola. Valószínű, hogy a magasabb osztálylétszám miatt az A6 iskolában kevésbé

tudnak egyénre szabott értékelést megvalósítani, és ez okozza a gyerekekben azt az érzést, hogy időnként igazságtalan bánásmódban részesülnek.

*"Jegyeimbe az is beleszámít, hogy mennyire vagyok a tanárnak szimpatikus"*

Ez az állítás egyértelműen két nagy csoportra osztja a vizsgált iskolákat, igaz, a H2 iskola itt is egyedül, teljesen külön áll. Ennél a kérdéskörnél találjuk egyébként a H2 iskola által mutatott, az egész átlag táblázat legrosszabb értékét: 4,6842-t is. A két nagy csoport a következő: az egyik, az A1, A2, A3, A5, H3, H5, iskolák csoportja, a másik H1, H4, H6, A4 iskolák csoportja. Megfigyelhetjük megint ugyanazoknak az alternatív iskoláknak a pozitívabb eredményeket mutató csoportban történő együtt járását: A1, A2, A3, A5, és láthatjuk az A4 iskolát a több hagyományos iskolát tartalmazó csoport tagjaként. A hagyományos iskolák közül a H3 iskolát többször találjuk a pozitív képet mutatók között, feltűnő, mivel egyébként nem gyakori itt a H5 iskola megjelenése

*„Néha tanáraink megpróbálnak becsapni a vizsgán"*

Az eredmények klaszteranalízise szerint ennél a kérdésnél két viszonylag homogén csoport jön létre, az egyikben az összes alternatív iskola helyezkedik el, kivéve az A4 iskolát, a másikban pedig az összes hagyományos iskola, az A4 iskolával kiegészülve. A H2 iskola itt is teljesen külön, a legrosszabb értéket mutatóval helyezkedik el. Az A6 iskola sajnos itt is kimarad, mivel a tanár nem tartotta relevánsnak a kérdést, mert itt nincs vizsga. Megjegyzendő, hogy a két élesen elkülönülő csoport ellenére az értékek nagyon pozitívak, tehát egyik vizsgált iskolára sem jellemző ez a tanári magatartás.

Összességében a kapcsolódásokat és kiscsoportok képződésének vizsgálatát áttekintve azt mondhatjuk, hogy általában három, illetve négy alternatív iskola hozható szoros kapcsolatba a tanári igazságos értékelés témakörében: az A1, A2, A3, A5 iskola. Ezek az iskolák az összes kérdésben a legpozitívabb értékeket mutatják, és így nagyon hasonlóan mutatkoznak ebben a kérdéskörben. Az A6 iskola nehezen értékelhető, hiszen számos adat hiányzik, ahol megvan, ott inkább a hagyományos iskolák értékeihez húznak az eredményei. Az A4 iskola viszonylag jó, közepes értékeket mutat a vizsgált mintában, azonban ezzel az eredményével nem válik el a szintén közepesen jó eredményeket mutató, hagyományos iskoláktól. Feltűnően negatív eredményt mutat a H2 iskola, ami egyértelműnek látszik az értékek alapján. Néhány kérdéskörben csatlakozik hozzá a H1, és H4 iskola, így létrehozva egy negatívabb képet mutató

csoportot. Az eredmények összességüket tekintve nem mutatnak rossz képet egyik iskoláról sem, inkább relatíve tudunk pozitív, illetve negatív képről beszélni.

A következő lépés a 10 állítás közötti összefüggés vizsgálata a két csoport (alternatív és hagyományos) bontásában. Miután elvégeztük a tíz állítás egymás közötti korrelációjának és azok szignifikancia szintjének mérését a két csoportban külön-külön, arra voltam kíváncsi, vajon eltérőek-e az összefüggések, ha a két csoportot külön vizsgáljuk. Azokat az eltéréseket vesszük most sorba, *ahol az egyik csoportnál szignifikáns a korreláció két kérdés között, a másikon pedig nem.*

A legtöbb ilyen a 9. állítást vizsgálva találjuk, ami a pedagógusok „becsapási hajlandóságáról” szól. Ez az állítás, az alternatív iskolák csoportját nézve semelyik másik állítással nem függ össze szignifikánsan, kivéve a 10. állítást, amelyik a tanárok általános becsületességéről szól. A hagyományos iskolákban ez az állítás (a 9.) az összes többi állítással szignifikáns korrelációt mutat. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy az alternatív iskolák olyan egységesen alacsony értékeket adtak a becsapással kapcsolatos állításra, vagyis a válaszok alapján annyira nem jellemző, hogy irrelevanciája miatt nem játszott szerepet a többi állítás megítélésénél sem.

A 10. állítást vizsgálva a hagyományos iskolák csoportjában szintén az összes többi állítással szignifikáns összefüggést találunk. Az alternatív iskolákban a 10. állítás szintén több másik állítással szignifikánsan összefügg, kettővel azonban nem. Ez a kettő pedig a viselkedés beszámítása a jegyekbe, valamint a megfelelő érdemjegy témaköre. Elképzelhető, hogy mivel az alternatív iskolákban kevesebb súly van az érdemjegyeken, hiszen mindenhol van szóveges értékelés is, ezért a pedagógusok igazságosságának megítélése is függetlenedik ettől. Másik szempont, ami miatt különbözik a két csoport ebben, az az lehet, hogy az alternatív iskolákban a viselkedés beszámítása a tanári értékelésbe nem az igazságtalanság megnyilvánulása, hanem éppen az értékelési rendszer szerves része.

Az alternatív iskolákban nincs szignifikáns korreláció a fontos dolgokban való igazságos tanári döntés, valamint a tanárok igazságos teljesítményértékelése között, míg a másik csoportban ez a két állítás szoros összefüggést mutat. Itt elképzelhető magyarázat, hogy az alternatív iskolákban a fontos dolgok nem esnek olyan szorosan egybe a teljesítménnyel, mint a hagyományos iskolákban.

Az alternatív iskolákban szignifikáns összefüggés van a megfelelő érdemjegy adása és a tanári szimpátia betüremkedése között, míg a hagyományos iskolában nincs

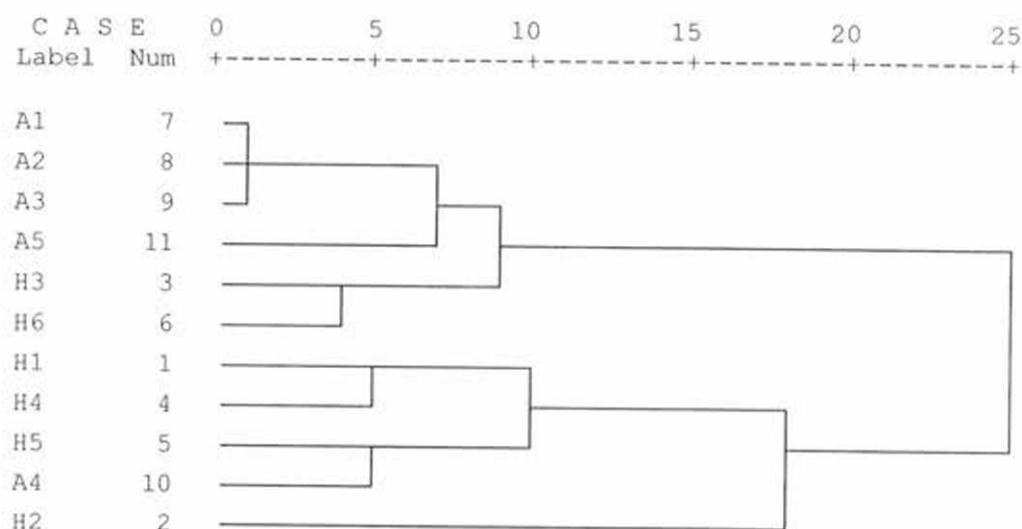


ilyen összefüggés a két állítás között. Elképzelhető, hogy az alternatív iskolákban, mivel a diákok és pedagógusok között személyesebb a kapcsolat, inkább fennáll annak a lehetősége, hogy a szimpátia belekeveredik az értékelésbe, és ezt a diákok természetesnek veszik, amikor a tanári igazságosságról véleményt alkotnak.

### 5.5 A diákok közérzete és az iskolai légkör összehasonlítása

Először az összesített klaszteranalízist vizsgáljuk meg. Vajon a két kérdőívre adott válaszok összesítésének segítségével milyen csoportok hozhatók létre?

**7. ábra:** Csoportképződés a két kérdőívre - A diákok közérzete és az iskolai légkör - adott válaszok alapján.



Két csoportot alkothatunk, az egyik csoport (a pozitívabb eredményekkel) négy alternatív iskola: A1, A2, A3, A5-ös iskola és két hagyományos iskola képezi, a H3 és H6 iskolák. Az egyik egy hátrányos helyzetű diákokat is foglalkoztató, demokratikusabb légkörű iskola, a másik egy budai elitgimnázium.

A másik csoportba, a pozitívtól a negatív felé haladva négy hagyományos iskola H1, H4, H5, H2, valamint egy alternatív iskola, az A4 iskola tartozik. Ebben az ábrában nem szerepel az A6, mivel az igazságosság témaköréből bizonyos adatai hiányoznak.

A következő vizsgálódás tárgya a diák közérzete és a pedagógusi igazságosság egyes rész kérdései közti összefüggések. (A táblázatot lásd mellékletben.) Elemzésünkben

most a 0,3 -nál nagyobb negatív korrelációkat vesszük figyelembe, bár az összefüggések ennél kisebb értékeknél is szignifikánsak.

Mivel a közérzettel kapcsolatos állítások pozitívan és az igazságossággal kapcsolatos állítások negatívan voltak megfogalmazva, a mellékletben található táblázatban negatív korrelációkat fogunk találni.

A pedagógusok kedvességének megítélése szoros kapcsolatot mutat azzal, hogy a diákok általában igazságosnak tartják-e őt, fontos dolgokban úgy érzik-e, hogy igazságosan döntenek velük kapcsolatban, valamint azzal, hogy a diákok becsületesnek tartják-e pedagógusaikat. Nem játszik nagy szerepet a kedvesség megítélésében a megfelelő érdemjegy adása.

Szoros összefüggést mutat a pedagógusok diákok iránti érdeklődéséről alkotott vélemény a pedagógusok becsületességének megítélésével. Úgy tűnik a becsületesség jelének, ismervének tartják a diákok, ha a pedagógust érdekli a véleményük. Vagy a fordított összefüggés is indokolt lehet: az érdeklődést becsületességgént definiálják. Nem kapcsolják viszont a diákok össze a pedagógusok diákok iránti érdeklődését a megfelelő érdemjegy adásával.

Szoros kapcsolat mutatkozik az adott iskolába járás miatt érzett öröm érzése és a pedagógusok általános igazságossága között. Szintén az iskolához tartozás örömeivel függ össze az, hogy a tanárok megpróbálják-e becsapni tanítványukat. A pedagógusok becsapási próbálkozásával szoros összefüggést mutat az osztálytársakra való számítás lehetősége. Érdekes, de érthető összefüggés ez, hiszen a pedagógusban való csalódás nyilván felerősíti az osztálytársak felé való bizalom szükségességének érzését.

A pedagógusok igazságosságának érzete összefügg azzal, hogy a pedagógusok igyekeznek a diák jó tulajdonságait megismerni. A jó tulajdonságok megismerésének szándékával szoros összefüggésbe hozzák a fontos dolgokban történő igazságos tanári döntést, a teljesítmény igazságos értékelését, valamint általában az igazságos bánásmódot. Szintén szoros együtt járás van a becsületesség megítélése és a diákok jó tulajdonságai iránti érdeklődés között. A legtöbb korrelációt az egész táblázatban a tanárnak, a diákok jó tulajdonságainak megismerése iránti igyekezete és az igazságosság megítélése között találjuk. A diákok közérzete kérdőívől a jó tulajdonságok megismerésére való törekvést kifejező állítás az igazságosságot vizsgáló másik kérdőív tíz állításából négy állítással is szoros összefüggést mutat. A jó tulajdonságok keresésének feltételezése nem függ össze az érdemjegyek megfelelőként való megítélésével.

A következő érdekes összefüggés a veszekedések számának megítélése az osztályban, valamint a tanári becsületesség megítélésének mértéke között van. Lehet, hogy a pedagógusi közbelépéseket nem mindig ítélik meg igazságosnak a diákok, és ezért hozzák összefüggésbe ezt a két kérdést egymással?

Szoros kapcsolódás mutatkozik a pedagógusok segítő készsége és általános igazságosságának megítélése között, valamint szintén a segítő készség megítélésével van összefüggésben, még hozzá fordítottnak, a szimpátia jegyekbe való beszámításának érzékelése, valamint a pedagógus becsületességének megítélése. A pedagógus segítő szándékának megítélése nagyon kevésbé függ össze a megfelelő érdemjegy adásával.

Az általános igazságosságot a diákok egybekapcsolják azzal, hogy a pedagógusnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjenek el.

## 5.6 A tolerancia

A kérdőív, (lásd a 2. sz. mellékletben) amelyet egy az osztályfőnököknek szóló kiadványból<sup>112</sup> vettem, hét kérdést tartalmaz. Mindegyik kérdésre háromféle, egy nagyon, egy közepesen és egy kevésbé toleráns attitűdöt tükröző felelet közül lehet választani. A kérdések igyekeznek indirekt módon vizsgálni a tolerancia különböző aspektusait. Az első kérdés a megértés és megbocsátás képességére kérdez rá. (kölsönadott könyvet sérülten kap vissza). A második az átengedés, a lemondás problémakörét foglalja magában. (Tv-nézés átengedése) A harmadik az elfogadást érinti. (kisebb testvér hisz a Télapóban). A negyedik mások kritikájára való reakciót vizsgál. (Önzőnek neveznek, mit teszel?) Az ötödik a szokatlan fogadását és türelését az öltözködés témakörében. A hatodik szintén ezzel kapcsolatos, de a nemekkel kapcsolatos tradíciót is firtatja, a hetedik pedig kifejezetten az idegenekkel kapcsolatos attitűdre kérdez rá.

Ennél a vizsgálatnál, az eredmények értékelésekor figyelembe kell vennünk, hogy a tolerancia képessége és mértéke nem elsősorban az iskola hatására alakul, ebben nagy szerepe van a családnak. Míg a többi kérdőívnel lehetett a kérdésekkel, állításokkal az iskola falain belüli életre kérdezni, addig ennél a vizsgálatnál a kérdések általánosak, sokszor nem is az iskolára vonatkoznak. Így ennek a vizsgálatnak az eredményét óvatosan kezelhetjük, hiszen nem tudhatjuk mekkora szerepe van az eredményekben az iskolának és mekkora a családnak. Csak feltételezés, hogy a szabadabb és demokratikusabb légkör kedvez a toleranciának. Ilyen légkörben nem,



vagy kevésbé alakulnak ki feszültségek és frusztrációk az egyénben, amelyeket esetleg mások negatív megítélésével, vagy mások elleni agresszióval próbál megoldani.

Általában igen toleránsnak bizonyultak a kutatásba bevont diákok. 1-6 ig lehetett a válaszokat pontozni, a 6 jelenti a maximális toleranciára utaló választ.

#### 5.6.1 Az egész mintára jellemző eredmények

Az egyes kérdéseket tekintve a diákok A két iskolatípus (alternatív és hagyományos) között a tolerancia szempontjából nagyon kis különbségeket találunk.

**10. táblázat:** A két csoport tolerancia-átlagai. (1-7 kérdésben, vastaggal a magas értékeket látjuk)

iskola tip	TOL1	TOL2	TOL3	TOL4	TOL5	TOL6	TOL7
Alt	4,8873	3,7203	5,7254	3,8462	5,3007	1,9407	4,9149
Hagy	4,6099	3,5899	5,1304	3,7286	4,8865	2,3817	4,7305
Total	4,7491	3,6560	<b>5,4321</b>	3,7880	<b>5,0951</b>	2,1579	<b>4,8227</b>

A diákok a Télióban való hittal kapcsolatban a legtoleránsabbak. (TOL3) Elfogadják, és méltányolják, ha náluk kisebbek hisznek benne. Ennek lehet az oka, hogy nincs még olyan távol, amikor ők is hittek benne. A második legmagasabb tolerancia értéket az idegenek elfogadására vonatkozó állításnál mértük. Nem zavarja a diákokat, ha idegen nyelven beszélő család költözik a szomszédjukba. Lehet, hogy sokat hallottak arról, milyen fontos az idegenekkel kapcsolatos tolerancia, de oka lehet az is, hogy elsősorban az érdekességet látják benne, és nincsenek előítéleteik velük kapcsolatban. A harmadik legmagasabb toleranciaérték az öltözködés elfogadásánál található, a fiatalok jobban elfogadják a különleges vagy feltűnő ruházatot, mint az idősebbek.

A legkisebb toleranciát a fiúk ékszerviselésére vonatkozó kérdésre adott válaszoknál kaptuk. Ez azért érdekes, mert általában a különleges öltözködést elfogadják, de a nemi identitással kapcsolatos különleges öltözködést (ékszert) már nem. Ennek oka lehet, hogy a 14. életév éppen a nemi identitás megerősödésének kora, igen fontos a serdülőkor ebből a szempontból, így kevésbé tolerálják a diákok, ha ennek kifejeződésében valami ellentmondásos elem jelenik meg. A fennmaradó kérdéseknél közepes vagy annál jobb toleranciáról tanúskodnak az eredmények.

### 5.6.2 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása:

A két iskolatípus (alternatív és hagyományos) között a tolerancia szempontjából nagyon kis különbségeket találunk.

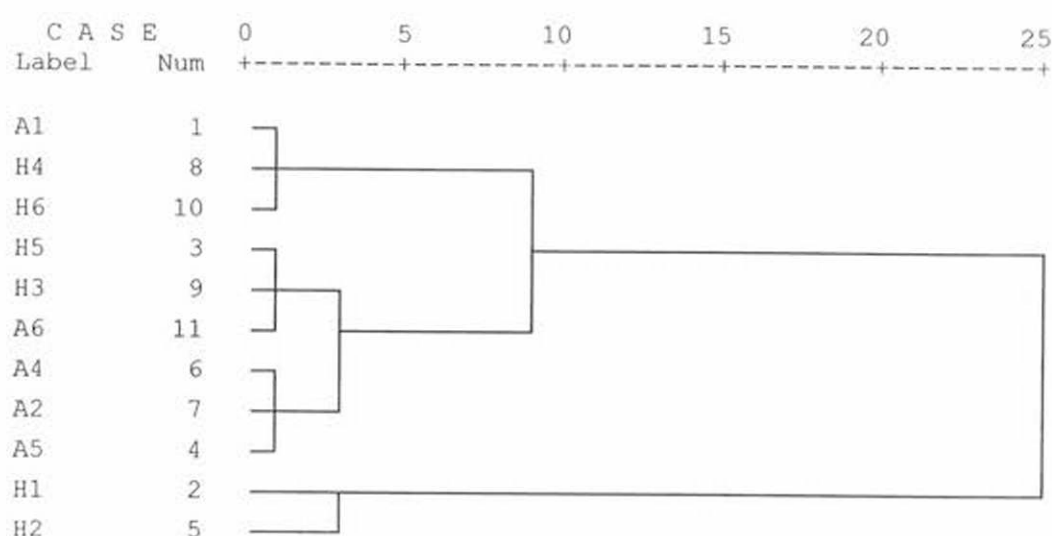
**11. táblázat:** A két csoport összehasonlítása az egyes kérdésekre adott válaszok szerint (tolerancia) (vastaggal a szignifikáns eltéréseket látjuk)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOL1 * iskola_tip	Between Groups	5,444	1	5,444	2,594	,108
	Within Groups	589,743	281	2,099		
	Total	595,187	282			
TOL2 * iskola_tip	Between Groups	1,198	1	1,198	,320	,572
	Within Groups	1046,437	280	3,737		
	Total	1047,635	281			
TOL3 * iskola_tip	Between Groups	24,770	1	24,770	14,112	<b>,000</b>
	Within Groups	487,941	278	1,755		
	Total	512,711	279			
TOL4 * iskola_tip	Between Groups	,978	1	,978	,206	,651
	Within Groups	1336,301	281	4,756		
	Total	1337,279	282			
TOL5 * iskola_tip	Between Groups	12,179	1	12,179	3,884	<b>,050</b>
	Within Groups	884,254	282	3,136		
	Total	896,433	283			
TOL6 * iskola_tip	Between Groups	12,926	1	12,926	3,815	<b>,052</b>
	Within Groups	894,442	264	3,388		
	Total	907,368	265			
TOL7 * iskola_tip	Between Groups	2,397	1	2,397	1,117	,291
	Within Groups	600,738	280	2,145		
	Total	603,135	281			

Összesen egy kérdés van, ahol a két átlag között erős szignifikáns különbséget találunk, ez a harmadik, a Tépőóra vonatkozó kérdés. Ebben az alternatív iskolába járó diákok toleránsabbak társaiknál. Másik két kérdésnél 0,05 és 0,052 szignifikancia szintű eltérést találunk, ami éppen a határ. Az egyik a szokatlan öltözék elfogadására vonatkozik, itt kicsit elfogadóbbak az alternatív iskolák, és érdekes módon a másik határeset az ékszer elfogadása fiún, ahol viszont az alternatív iskolák diákjai kevésbé elfogadóak, mint társaik. Elképzelhető, hogy az alternatív iskolák diákjai, mivel nagyobb önállóságra vannak szoktatva, előbb érnek. Így ők már inkább benne vannak a serdülőkorra jellemző nem identitásrögzülés szakaszában, míg a többiek még nem.

Milyen csoportok képezhetőek a tolerancia alapján az iskolák között általában, az összes kérdést tekintve?

**8. ábra:** Csoportképződés a tolerancia alapján.



A tolerancia kérdőív valójában, mint az ábrán láthatjuk, nem választja ketté az alternatív és nem alternatív iskolákat, az iskolák keverednek, és három csoportot alkotnak.

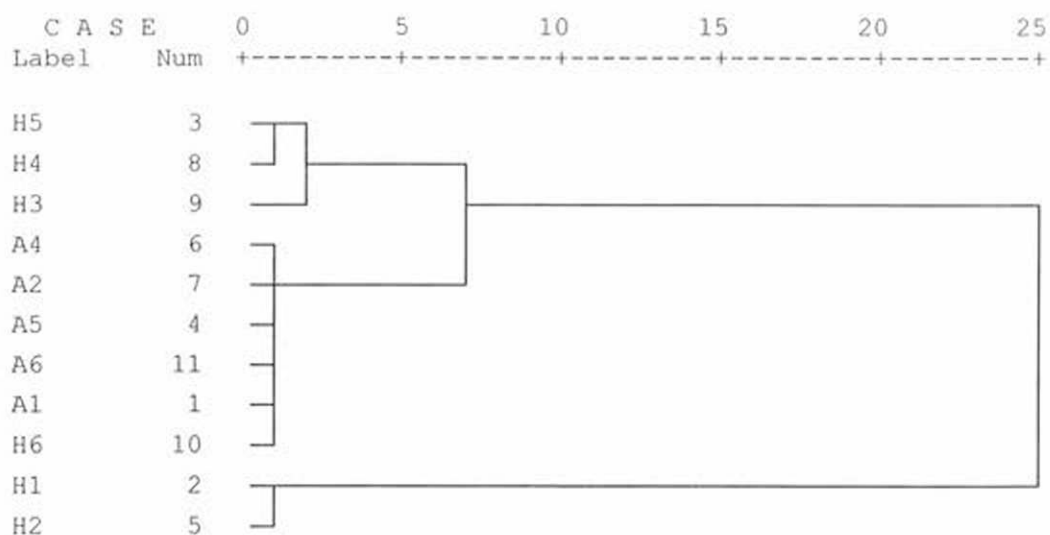
A csoportok a következők: A1, H4, H6, az egyik csoport, H3, H6, A6, A2, A4, A5, a másik, és H1, H2 a harmadik csoport. Sajnálatos módon ebből a vizsgálatból az A3 iskola technikai okok miatt kimaradt.

Láthatjuk, hogy két kevert és egy tiszta csoportunk van az iskolák típusát tekintve. Érdekes, hogy az A1 iskola most először került hagyományos iskolákkal egy csoportba, igaz, most is a legpozitívabb képet mutató csoportban van, de társai itt az egyik budai elitgimnázium és az egyik hátrányos helyzetű diákokat is befogadó hagyományos iskola. A második szintén pozitív képet mutató csoport hat iskolából áll, négy alternatív és két hagyományos iskola van benne, a harmadik, legkevésbé pozitív képet mutató csoportban pedig megint az a két iskola található (H1, H2), amelyeket már sokszor találtuk hasonló helyen.

Ezután annak az egy kérdésnek a klaszteranalízisét vizsgálom meg, amelyikben erősen szignifikáns az eltérés a két iskolatípus között.



**9. ábra:** Csoportképződés a két csoport közti legnagyobb különbséget mutató kérdésben „Kistestvéred hisz a Téliapóban.” (válaszok: meghagyod ebben a hitben, lehülyézed, vagy próbálsz meggyőzni, hogy nincs Téliapó)”



E kérdés alapján három csoportot tudunk elkülöníteni, az egyikben, a legpozitívabb eredményeket mutató található az összes alternatív iskola és egy hagyományos, (H6) az elit gimnázium. A másodikban három hagyományos együtt, H3, H4, H5, vagyis a két hátrányos helyzetű diákokat is foglalkoztató iskola, valamint a bel-budai, 8 osztályos iskola. A harmadik csoportban a sereghajtók ismét a H1, H2 iskolák. Elmondhatjuk, hogy a különböző hitekkel kapcsolatban elfogadóbbak a vizsgált alternatív iskolák.

## 5.7 A szabályok

### 5.7.1 A kérdőív összeállításának és értékelésének szempontjai

A szabályokkal kapcsolatos kérdőív (lásd 2. sz. melléklet) nyitott kérdéseket tartalmaz, így jellegében különbözik az előző három kérdőívtől. Három témát vet fel: az első témakörben a diákoknak három szabályt kellett felsorolnia, a második részben a felsorolt szabályok kialakulásáról kellett írniuk, az utolsó kérdéssor pedig a felsorolt szabályok megszegésének következményeire kérdez rá. Minden témakörnél három lehetséges esetet lehetett felsorolni.

A három szabály leírására azért kértük a diákokat, mert kíváncsiak voltunk arra, milyen típusú szabályokat tartanak fontosnak, és ebből az iskolában fontosnak tartott értékekre is tudunk következtetni. Azt is szeretnénk volna megtudni, hogy az iskolai élet mely területeire gondolnak, amikor a szabályokról kérdezik őket. A szabályokat a szerint is csoportosítjuk a továbbiakban, hogy negatív, (mit nem szabad), illetve pozitív (milyen viselkedést várnak el) szabályokról van-e szó, vagyis, hogy a tiltás, vagy az elvárás pontos megfogalmazása a fő nevelési eszköz-e napjainkban az adott iskolában? A nyílt kérdések lehetővé teszik, hogy a diák szabadon fogalmazzon, így a stílusból, szóhasználatból érzékelni lehet a pedagógushoz és az iskolához való viszonyát.

A következő, a szabályok kialakulására vonatkozó kérdésünkkel azt vizsgáljuk, mennyire kapják azokat diákok kívülről, illetve mennyire vesznek részt a szabályok kialakításában. Feltételezésünk szerint a közösen, diákok bevonásával létrehozott szabályok jobban interiorizálódnak, a diákok inkább magukénak érzik azokat és így inkább be is tartják őket. Természetesen nem lehet minden szabályt ilyen módon kialakítani, de azt mindenképpen partneri kapcsolatra alapuló nevelésnek értékelhetjük, ha a szabályok kialakításában legalább részben a diákok is részt vesznek.

A következmények vizsgálatakor elsősorban arra voltunk kíváncsiak milyen jellegű retorziókat alkalmaznak a pedagógusok, ezek milyen súlyosak, megjelenik-e a közös megbeszélés és a jóvátétel elve, valamint milyen mértékben maradnak következmény nélkül a szabályszegések. A kérdések megfogalmazásánál szándékosan nem konkretizáltuk jobban, mit értünk szabályokon, hiszen az is elemzésünk tárgyát képezi, hogy melyik diák, hogyan értelmezi kérdéseinket. Nagyon érdekes a kérdőívekre adott összes válasz végigolvasása, hiszen a válaszok metakommunikatív

jelzései kifejezetten tanulságosak (néhány, a diákok által kitöltött kérdőív pontos másolatát lásd az 5. sz. mellékletben).

A szabályok felsorolását a következők szerint értékeltük: megpróbáltuk a diákok által leírt szabályokat típusuk szerint csoportokba sorolni. Eszerint négy kategóriát hoztunk létre, órai viselkedéssel kapcsolatos, szép környezettel kapcsolatos, társas viszonyra vonatkozó, és általános emberi normáról szóló szabályokat különböztettünk meg. Ezen kívül még egy fajta csoportosítást végeztünk: pozitív és negatív szabályok kategóriáját állítottuk fel. Minden olyan szabályt, ami arra vonatkozik, hogy valamit nem lehet, nem szabad, tehát valamilyen tiltás, azt a negatív szabályok közé soroltunk, és minden olyat, amelyik a kíváncsú viselkedés leírása, vagy legalább nem tiltás, azt pozitívnak értékeltük.

A szabályok kialakulására adott válaszokat három kategóriába soroltuk, aszerint, hogy a pedagógus mondta, vagy tágabb, az egész iskolára vonatkozó szabály, vagy a diákok és a pedagógus közösen alakították ki.

A következményekről szóló válaszokat a következőképpen csoportosítottuk: komoly büntetés, szóbeli figyelmeztetés, osztálytól kapott büntetés, közös megbeszélés, illetve nincs következmény. Komoly büntetésnek értékeltük az intőt, figyelmeztetőt, igazgatói behívást, fegyelmi eljárásokat. Jelöltük azokat az eseteket, ahol megjelenik a jóvátétel elve, vagyis a diáknak lehetősége van arra, hogy hibáját kijavítsa. A kategóriákat mindhárom területen a válaszok alapján, utólag hoztuk létre. Gondolkodtunk más kategóriákon is, mivel sok válaszban egyértelmű jelek utalnak a tanári magatartás erősen autoriter vagy éppen a baráti jellegére. Azonban ezt csak sok idézettel tudnánk bizonyítani és megítélésük még úgy sem teljesen egyértelmű, ezért, bár igen tanulságos, mégis kihagytuk elemzésünkéből.

Minden egyes területnél jelöltük a nem válaszolók számát.

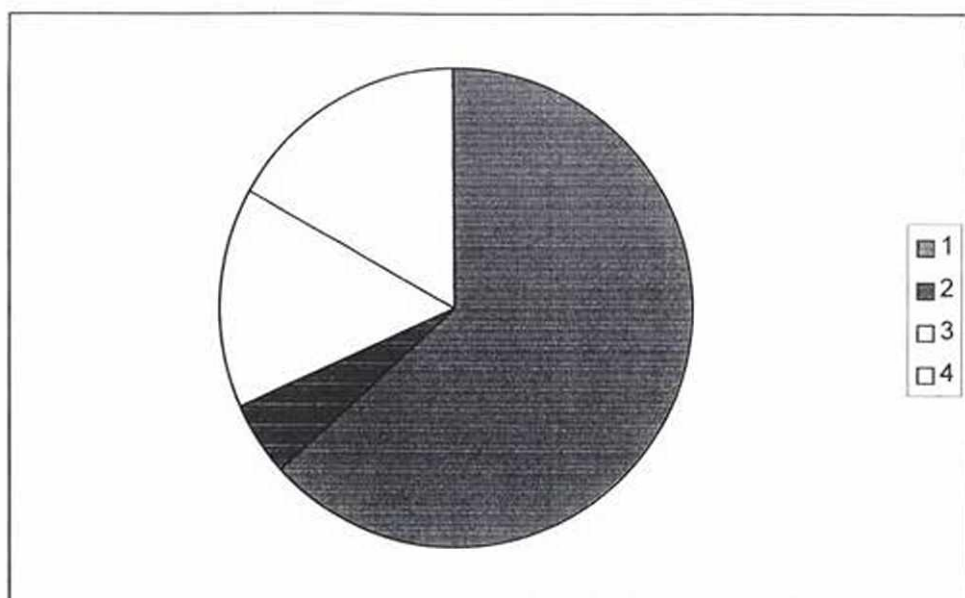
#### 5.7.2 Az egész mintára jellemző eredmények:

Összesen 231 diák töltötte volt jelen a kérdőívek kiosztásánál. 109 tanuló a hagyományos, 122 diák az alternatív iskolákból.

*A szabályok felsorolása:* Válaszolt: 86%, nem válaszolt: 14%. Az első témakörre a diákok nagy többsége válaszolt.



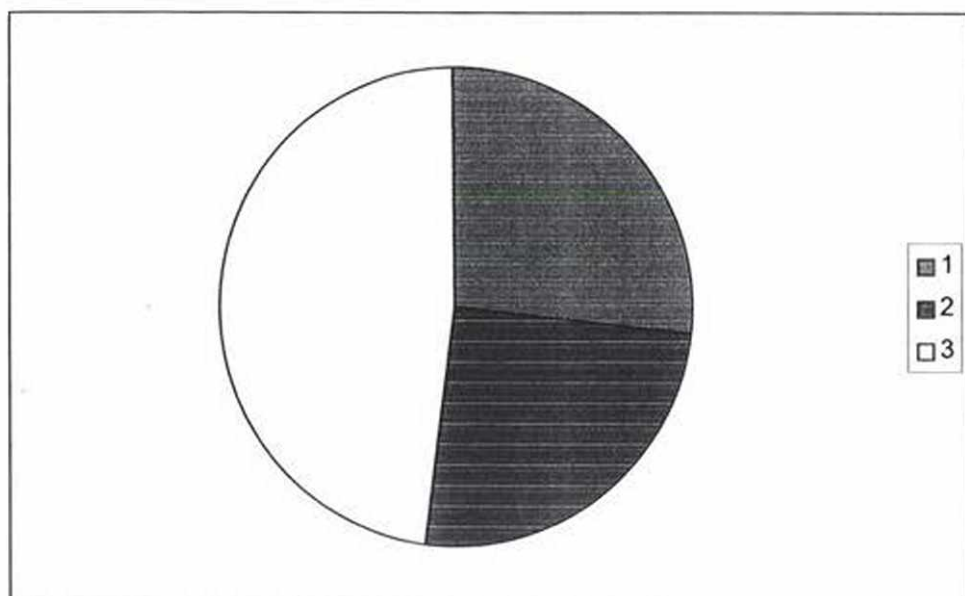
**10. ábra:** Milyen típusú szabályokat sorolnak fel a diákok? 1. órai viselkedés: 63%; 2. szép környezet: 5 %; 3. társas viszony: 15%; 4. Emberi normák: 17%.



Az ábrán látható, hogy a legtöbb szabályt a diákok az órai viselkedéssel kapcsolatban fogalmazzák meg. Ezt követik az emberi normák, a társakkal kapcsolatos szabályok, és a legutolsó helyen a szép környezetre vonatkozó szabályok vannak.

*Hogyan alakultak ki a szabályok?* Válaszolt: 68%, nem válaszolt: 32%. Ennél a kérdésnél már csökkent a diákok válaszadó kedve, egyharmaduk nem írt semmit.

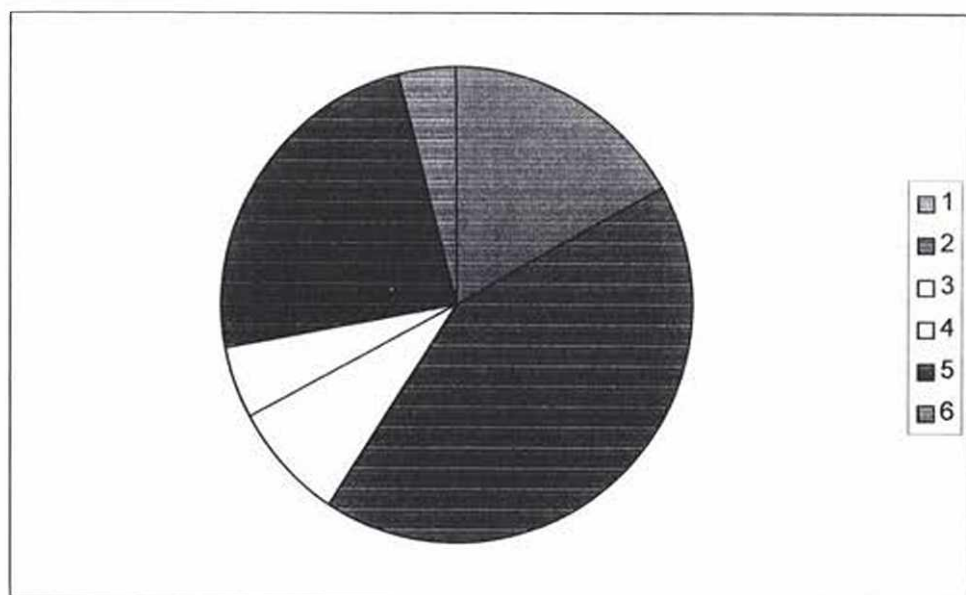
**11. ábra:** *Hogyan alakultak ki a szabályok?:* 1: pedagógus mondta 27%, 2: készen kapták az iskolától 25%, 3: közösen, vagy másképp alakították ki: 48%.



Az iskolai szabályok felét a diákok nélkül alakítják ki, a másik fele viszont közös megbeszélések eredményeként jön létre. Itt kissé torzítja az eredményt, hogy az egyik iskolában a közösen alakították ki válaszok azt jelentik, hogy a diákok a pedagógus ellen, maguk alakították ki.

*Következmények:* Válaszolt: 52%, nem válaszolt: 48%. A harmadik témakörnél ismét csökkent a válaszoló aránya, a diákok csaknem fele üresen hagyta ezt a helyet a kérdőíven. Valószínű oka ennek, hogy sokuk már az előző kérdéseknél kifejtette az erre a kérdésre vonatkozó válaszokat, azonban az is tény, hogy kevés a türelmük ahhoz, hogy saját gondolataikat kifejtse. Szívesebben válaszolnak bekarikázással, vagy igennel, nemmel egy-egy kérdésre.

**12. ábra:** A szabályok megszegésének következményei: 1: komoly büntetés: 17%, 2: szóbeli figyelmeztetés: 42%, 3: közös megbeszélés: 8%, 4: jóvátétel lehetősége: 5%, 5: nincs következmény: 24%, 6: büntetés a társaktól: 4%.



A következmények kétharmada büntetés vagy figyelmeztetés, nagyon kevés a közös megbeszélés, és alig fordul elő a jóvátétel lehetősége. Meglepő, hogy az esetek egynegyedében nincs következmény az iskolai szabályszegésnek.

### 5.7.3 Az egyes iskolák jellemzői

Az itt következő összegző táblázat először a hagyományos iskolákat veszi sorra, majd részletesen elemzi őket egyenként, ezt követően az alternatív iskolákra kerül sor.



12. táblázat: A nem alternatív iskolák adatai

Nevelői stílus  
Szabályok, szabálybetartás – Diákok

	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Az osztály létszáma(fő)	19	19	20	20	12	19
Egyáltalán nem válaszolt	2 +2 (nem tudom)	- +2 (nincsenek szabályok)	10	2	1 +2 (nincsenek szabályok)	- +1 (nincsenek szabályok)
<b>Szabálytípusok</b>						
Nem válaszolt (%)	26	21	57	18	25	19
Órai, iskolai viselkedésre vonatkozó (%)	83	58	54	64	36	74
Szép környezetre vonatkozó (%)	-	-	4	11	5	-
Társas viszonyra vonatkozó (%)	9	33	23	16	45	-
Emberi normákra vonatkozó	7	9	19	9	14	26
Negatív szabályok (%)	77	72	61	93	63	64
Pozitív szabályok (%)	23	28	39	7	37	36

Hogyan alakultak ki ezek a szabályok						
Nem válaszolt (%)	56	46	78	42	25	25
A tanár mondta (%)	8	-	-	40	20	42
Készen kapták (iskola) (%)	64	52	23	37	15	29
Közösen vagy másképp alakították ki (HÖK, osztály, saját stb.) (%)	28	48	77	23	65	29
Következmények						
Nem válaszolt (%)	54	47	95	33	47	56
Komoly büntetés (%)	61	10	-	51	14	24
Szöbeli megrovás	23	14	100	10	7	48
Közös megegyezés (%)	-	3	-	-	21	-
Jóváírtel lehetősége (%)	-	-	-	2	-	-
Nincs következmény (%)	16	70	-	37	21	28
Osztálytól, csoporttól büntetés (%)	-	3	-	-	36	-

*H1 iskola:* A diákok válaszaiban feltűnően sok (83 százalék) az órai viselkedésre vonatkozó szabály. Ezen belül, és egyébként is nagyon sok (77 százalék) a negatív szabály. Nagy arányban írnak készen, az iskolától, házirendből kapott szabályokról (63 százalék), és igen sok a komoly büntetés, retorzió (61 százalék). A válaszok hangvétele rideg, utasításokon alapuló pedagógusi attitűdre utal, sok a kijelentő módban megfogalmazott szabály: „Nem szólalsz meg dolgozat közben”, vagy „Nem ihatsz, ha kiszárad a szád.” „Nem lehet kimenni az udvarra, ha hullanak a levelek.” Jellemző a levelezés, puskázás, beszélgetés tiltása, ami arra utal, hogy ebben az iskolában nem sok minden változott az elmúlt évtizedek során. Általában a figyelem és fegyelem szavak nagyon gyakran hangzanak el, és jelentésük a csend, valamint mindenféle kooperáció tiltása a tanítási órán.

*H2 iskola:* A válaszokban feltűnő a társakra vonatkozó szabályok nagy aránya (33 százalék) a többi iskolához képest. Úgy tűnik, a társakkal való viszony sok feszültséget jelent ebben az iskolában, ez abból is látszik, hogy a válaszokban megjelenik az osztálytársaktól kapott büntetés, ami más iskolákban alig, vagy egyáltalán nem fordul elő. 79 százalék a negatív szabályok aránya, ami igen magas. A kialakulást illetően 48 százalék a közösen, és 52 százalék az iskolától készen kapott szabály. Mintha a pedagógus szabályalkotó szerepe teljesen kimaradna a válaszokból. Alig válaszolnak a diákok, sok az üresen hagyott kérdőív, ahol kitöltötték, ott is gyakoriak az egy-két szavas válaszok. Durva megfogalmazásokat is találunk: „Be kell fogni a pofámat.” „Ha szemétkednek velem, nem csinálhatok semmit.” „A tanárnak mindig igaza van.” (négyyszer) .”, „Hogy ha bejön a tanár olyan mintha itt se lenne, úgy üvöltözünk.” és hasonló. Itt is jellemző szavak a csend és a fegyelem. Összességében nagyon rossz hangulatról és autoriter stílusú pedagógiáról tanúskodnak a kitöltött kérdőívek

*H3 iskola:* Ebben az iskolában alig akartak válaszolni a diákok a feltett kérdésekre, az első résznél 57 százalék, a másodiknál 78 százalék, majd az utolsó témánál 95 százalék nem válaszolt. Elképzelhető, hogy félnek a retorziótól, nem merik leírni a szabályokkal kapcsolatos tapasztalataikat. Ez a mégis kitöltött néhány kérdőív alapján feltételezhető. Csendben kell lenni, rend fegyelem, tanulni kell, nem szabad rongálni. Ezek a kulcsszavak a diákoknál, ami arra enged következtetni, hogy valójában nem sikerül az



iskolának a rendfenntartó és tanulási funkción túllépve más értékeket és normákat is közvetítenie. Néhány idézet: „Nincs nyílt veszekedés”. „Nem szabad a vezető egyéniségekkel összeveszni.” „Rend, magatartás! Tanulás! Fegyelem!”, „Megszegtem a tanulást ezért a szüleim mérgesek voltak, úgyhogy, nem nézhetem a tévét és nem számítógépeztem.”

*H4 iskola:* Ebben az iskolában a legmagasabb a negatív szabályok aránya (93 százalék). Elég sok a pedagógus által mondott szabály (40 százalék), és igen sok esetben nincs következménye a szabályok megszegésének (37 százalék). Általánosságban elmondható, hogy ezek a kérdőívek nagyon szomorú hangulatot árasztanak. Olyan durva és trágár kifejezések találhatók benne, amelyek alapján arra lehet következtetni, ebben az iskolában a fegyelemmel sok probléma lehet. A következő megfogalmazásokat találjuk: „A tanárnak mindig igaza van. Ha nincs, akkor automatikusan életbe lép az első szabály.” (négyyszer); „Az osztályban sőt az iskolában nem lehet szembesíteni a roma származású gyerekeket fajtájukkal.” „A tanárok mindig felsőbbrendűnek hiszik magukat. Folyton szenyóznak. Egyest kapok, ha megszólalok.” „Elégge feszültté vált a tanár, amikor megtört a csend, aztán kiabálni kezdett, kurva anyázott, és egyéb trágár kifejezések hagyták el a száját, utána meg mindenki elégtelent kapott.”

Valószínűleg a pedagógusok sok esetben tehetetlenek, és ők maguk is olyan „nevelési eszközökhöz” folyamodnak, ami erősíti a diákokban az agressziót és az ellenállást. Annál is inkább szomorú ez a kép, mivel a többi kérdőívénél ennél jóval pozitívabb képet, hangulatot tapasztaltunk, elképzelhető, hogy a diákoknak ilyen körülmények között jó a közérzete és igazságosnak tartják az iskolát? Mik lehetnek az elvárásaik, viszonyítási alapjuk, ha ilyen környezetben, ilyen pedagógusi mondatokat hallva a többi kérdőívre közepes eredményű válaszokat adtak. Vajon úgy hiszik, ez a normális, amiben élnek? A következmények nélküli nevelés valószínűleg a pedagógusok tehetetlenségéről árulkodik, agresszív megnyilvánulásaik pedig tehetetlen dühük lenyomatai lehetnek. „Az iskolába nem szabad fegyvert, vagy más tárgyat hozni.” – írja az egyik diák.

*H5 iskola:* Ebben az iskolában az első kérdéssort („írj három szabályt, amit ebben a csoportban be kell tartanod”) a diákok egészen egyedien értelmezték. Még sehol sem fordult elő, eddigi vizsgálataink során, hogy a diákok fele ezt a kérdést úgy értelmezte

volna, mondjon olyan szabályokat, amelyeket a diákok egymás között, egymással szövetkezve - a pedagógusokkal szemben - kell, hogy betartsanak. Ez egészen különös értelmezése ennek a feladatnak, és a tanár-diák viszony nem éppen harmonikus voltáról árulkodik. Fentiekből következik, hogy az eredményeknél igen sok a közösen kialakított szabály (65 százalék), de itt nem a pedagógussal közösen kialakított szabályokra kell gondolnunk, hanem a diákok, pedagógus kijátszására kialakított szabályairól van szó. Ezek a következők: „súgni kell a másikat”, „nem árulom be a másikat”, „nem szólok a tanáriba, ha késik a tanár”. Amennyiben ezeket a szabályokat valamelyik gyerek nem tartja be, jön az osztálytárstól kapott büntetés, ami ebben az osztályban a büntetések 36 százaléka. A társas viszonyokra vonatkozó szabályok is, az előzőekből következően feltűnően magas arányban vannak jelen ebben a csoportban (45 százalék).

Ezek alapján állíthatjuk, hogy ebben a csoportban nagyon nagy problémák lehetnek a pedagógus-diák viszony tekintetében, igen rossz hangulat uralkodhat, ha a diákoknak a pedagógussal való együttműködését a diáktársak sok esetben megbüntetik. Az ellenséges viszonyra csak ebben az iskolában látunk példát, a többi iskolában, ha nem is találunk kifejezetten kellemes légkört a szabályok világában, mégis ott legalább van értelme emberi kapcsolatokról beszélnünk. A közös megegyezéssel létrejött szabályok aránya 21%, ami önmagában igen kevés, különösen, ha nem tudjuk, hogy ennek hányad része a pedagógussal közösen kialakított szabály, és hányad része a gyerekek által közösen, ellene kialakított szabály.

*H6 iskola:* Ebben az iskolában 74 százalék az órai viselkedésről szóló szabály, ami – ha figyelembe vesszük, hogy egy elitjellegű, teljesítményközpontú gimnáziumról van szó – természetesnek tűnik. A leírások hangulata rideg pedagógus-diák viszonyról árulkodik. A következő megfogalmazásokat találjuk: „Engedély nélkül tilos beszélni”, „Az óra elején fel kell állni”, „Igyekezni kell”, „Nem ölök meg másokat”, „Igyekszem őszinte lenni, soha nem árulkodok, próbálom mások hibáit elfogadni.”

„Mi egy szabályt megszegettünk azzal, hogy néhány mondatot váltottunk a legbarátságosabb portással. Közölték velünk, hogy ezt nem lehet. Ekkor tudtuk meg, a portást leváltják.” „Nem szabad a portással beszélgetni, mert kirúgják.”

Ez utóbbi eset nagyon izgatja a diákokat, igaz történet, többen is írnak róla. Érthetetlen, hogy hogyan fordulhat elő ilyen napjainkban, egy iskolában. A pedagógusokról a következőket olvashatjuk: „ránk förmedt”, „prédikált”, „üvöltözött”.

Megjelenik az emberi normákra vonatkozó szabályfajta (26 százalék), és igen sok a pedagógus által mondott szabály (42 százalék).



**13. táblázat: Az alternatív iskolák adatai**

Nevelői stílus  
Szabályok, szabálybetartás – Diákok

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
A kérdőív felvételekor az osztály létszáma	20	23	16	26	13	24
Egyáltalán nem válaszolt	-	1	1	1 +1 (nincsenek szabályok)	-	-
<b>Szabályok felsorolása</b>						
Nem válaszolt	5%	1,5%	-	14%	-	-
Órai, iskolai viselkedésre vonatkozó	91%	48%	72%	65%	59%	70%
Szép környezetre vonatkozó	-	12%	2%	8%	5%	11%
Társas viszonyra vonatkozó	2%	-	5%	13%	10%	9%
Emberi normákra vonatkozó	7%	40%	21%	14%	26%	9%
Negatív szabályok	58%	55%	52%	74%	71%	86%
Pozitív szabályok	42%	45%	48%	26%	29%	14%

Hogyan alakultak ki a szabályok						
Nem válaszolt	10%	6%	31%	26%	13%	25%
A tanár mondta	37%	10%	27%	65%	18%	56%
Készen kapták (iskola)	13%	8%	21%	4%	9%	18%
Közösen alakították ki	50%	82%	52%	31%	73%	26%
<b>Következők</b>						
Nem válaszolt	32%	40%	39%	45%	56%	36%
Komoly büntetés	7%	3%	17%	42%	-	2%
Szöbeli megrovás	56%	66%	17%	36%	60%	58%
Közös meggyezés	5%	8%	41%	3%	7%	4%
Jóváírt	17%	5%	14%	-	-	13%
Lehetősége	15%	18%	4%	12%	33%	22%
Nincs következő	-	-	7%	6%	-	-
Oszálytól, csoporttól büntetés						

*A1 iskola:* Ebben az iskolában a diákok többsége órai szabályokról ír (91 százalék). Ezek a szabályok a következők: pontosan kell érkezni az órára, figyelni kell az órán, jegyzetelni kell, és nem szabad enni. Ennek alapján elmondható, hogy különösen nagy problémák a szabályokkal kapcsolatban nincsenek ebben a csoportban. Nagyon sok a pozitívan megfogalmazott szabály, (42 százalék), és igen sok a közösen kialakított szabály (50 százalék). Megjelenik a következményeknél a jóvátétel elve, 17 százalékban, a diákoknak lehetőségük van kijavítani, ha hibáztak. A megfogalmazások kifejezetten baráti viszonyról árulkodnak: „haragszik a tanárnő”, „rájöttem, hogy jobb, ha betartom, mert rossz lett a bizonyítványom”. Ebben az iskolában a félévi és év végi értékelőben, pontokban is kifejeződik az órai munka, beszámít az egész tantárgy értékelésébe. Úgy tűnik, ez eredményes rendszer, mert a válaszokon érződik, hogy nincsenek nagy fegyelmezési problémák. Nagyon kevés a társas viszonyra vonatkozó szabály (2 százalék), ami azt mutatja, hogy ez nem központi kérdés ebben az iskolában.

*A2 iskola:* Feltűnően sok az emberi normákra vonatkozó szabály (40 százalék). Ilyen megfogalmazásokat találunk: „figyeljünk egymásra”, hallgassuk meg egymást”. A szabályok másik része az órai beszélgetésről, a csúnya beszédéről és a rongálásról szól. Igen sok a pozitív szabály (45 százalék), és a többi iskolához képest nagyon magas a közösen kialakított szabályok aránya (82 százalék). A legdemokratikusabb iskolának a szabálykialakítás terén ez az iskola tűnik, a válaszok alapján. Sok diák írja a gólyatábort, mint a közös szabályok kialakításának helyszínét. Sok a szóbeli figyelmeztetés, mint következmény és elég sok a következmény nélkül maradó szabályszegés (18 százalék). Előfordul az egyéni belátás, ahogy az előző iskolánál is láttuk: „magam jöttem rá erre a szabályra, hogy figyelnem kell, mert ha nem tartom be, akkor nem tudom a tananyagot”.

*A3 iskola:* Ebben az iskolában igen sok a pozitív szabály (48 százalék), és gyakori az emberi normákra vonatkozó szabály (21 százalék), kevés a társakra vonatkozó (5 százalék), és sokszor jelenik meg a jóvátétel elve (14 százalék). Legnagyobb problémának ebben az iskolában a dohányzás valamint a késés tűnik. Különös két követelményt is találunk. „őszintének kell lenni”, „kommunikatívnak kell lenni”. Az iskola elvei között valóban megtaláljuk ezeket a kívánalmakat, érdekes, hogy ez a diákok konkrét megfogalmazásaiban is megjelenik. Kérdés, hogy ezeket az elveket valóban így, kötelező jelleggel meg lehet-e követelni a diákoktól.



*A4 iskola:* A diákok válaszai alapján ebben az iskolában a rongálás jelentheti a legnagyobb problémát, igen részletesen írnak le a diákok ilyen eseteket. Ezen kívül itt jelenik meg a beképzeltség, nagyképűség, mint kerülendő viselkedés. Sok a negatívan megfogalmazott szabály (74 százalék), igen sok a pedagógus által közvetített szabály (65 százalék), és feltűnően sok a komoly büntetés (42 százalék). Ez azért meglepő, mert a többi alternatív iskolában inkább a szóbeli figyelmeztetés a pedagógiai eszköz. Itt sok példát látunk az intőre, fegyelmi büntetésre és az igazgatói behívásra is.

*A5 iskola:* Sok az emberi normákra vonatkozó szabály (26 százalék), egymás segítése, mint szabály sok diáknál megjelenik. Ez összhangban van azzal, hogy ez az iskola integrációs programú iskola, több sérült gyereket is fogadnak, és pedagógiai céljuk a toleranciára nevelés. Igen sok a negatív szabály (71 százalék), főképpen a rongálás és a mobil telefon használata jelenik meg, mint tiltott viselkedés. Viszonylag kevés a többi iskolához képest (59 százalék) az órai viselkedésről szóló szabály, és elég sok a társas kapcsolatokra vonatkozó (10 százalék). Nagyon sok a közösen kialakított szabály (73 százalék), a diákoknak van beleszólásuk a szabályok kialakításába ebben az iskolában. Elég nagy arányú a következmény nélkül maradó szabályszegés (33 százalék).

*A6 iskola:* Ebben az iskolában egészen más szabályokról írnak a diákok, mint az előzőekben. 70% az órai viselkedésre vonatkozó szabály, és elsősorban a különböző elektronikus eszközök órai és szüneti használata okozza a problémát. Rengeteg diák ír a mobiltelefon és a walk-man használatának tiltásáról. A Waldorf-pedagógiában kiemelt szerepe van a természetnek, ehhez kapcsolódóan a különféle elektronikus eszközök káros hatásait, és azok tiltását (televízió, mobiltelefon stb.) sok helyen olvashatjuk. A diákok válaszaiból úgy tűnik, ezt a mai fiataloknak igen nehéz megérteniük, és kevéssé tudják betartani ezeket az elveket. A többi iskolában is tilos ezeknek az eszközöknek az órai használata, mégsem kerülnek ennyire előtérbe a válaszokban. Sok válaszban megjelenik a „sarki pékségbe” való kimenetel tiltása, valamint az iskolai dohányzás is. 86 százalék a negatívan megfogalmazott szabály. A szabályok 56 százalékát a tanár mondta, igen magas a készen kapott szabályok aránya (18 százalék).

Ez azt mutatja, hogy a Waldorf-pedagógia önmagában is szabályozott rendszer, így kevesebb önállóság jut a pedagógusnak – és ennél is kevesebb a diákoknak – a szabályok kialakításában. Alig van közös szabályalakítás, mindössze a szabályok 26 százalékát beszélük

meg a pedagógusok a diákokkal. 13 százalékban megjelenik a jóvátétel elve, a diákoknak tehát van lehetőségük arra, hogy kijavítsák hibáikat. A következményeknél legtöbbször az elektronikus eszköz elvételéről olvashatunk, előfordul kiküldés, és tanári kiabálás is, és a szülők bevonása, mint következmény. A diákok válaszai, mind saját viselkedésüket, mind pedig a pedagógusok viselkedését illetően nagyon eltérnek a többi velük egykorú diákétól. Meglepő, hogy 14 évesen az iskolából a pékségbe való kimenetel, valamint a mobiltelefon és walk-man használata legyen a legfőbb probléma. Írnak még szivacs-csatáról, lopásról, ami a többi alternatív iskolában egyáltalán nem jelenik meg. Válaszaik alapján kisebb korú gyerekeknek látszanak, mint amilyenek.

#### 5.7.4 A két csoport (alternatív és nem alternatív iskolák) összehasonlítása:

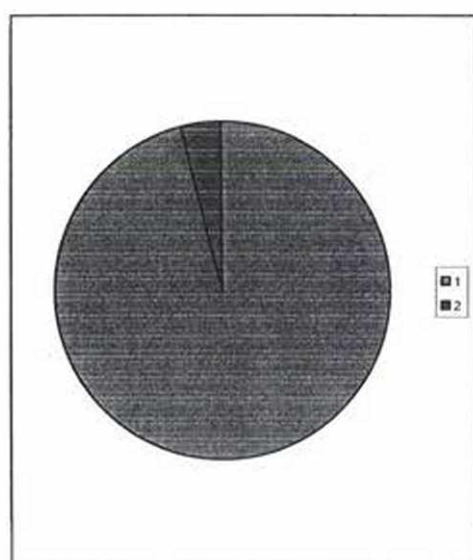
Mint az előzőekben láthattuk, igen nagy különbség mutatkozik a két iskolatípus között a szabályok tekintetében. Különösen nagy az eltérés a következőkben: a szabályok fajtáinál a társas viszonyokra vonatkozó szabályok száma több a hagyományos iskolákban. Lényegesen több a pozitív szabály az alternatív iskolákban. A szabályok kialakulása gyakrabban történik közösen, a következményeknél pedig lényegesen kevesebb a komoly büntetés és több a megbeszélés az alternatív iskolákban.

#### 13. ábra: A két csoport összehasonlítása a válaszolók száma szerint (szabályok felsorolása)

Alternatív iskolák:

1. válaszolt: 96%

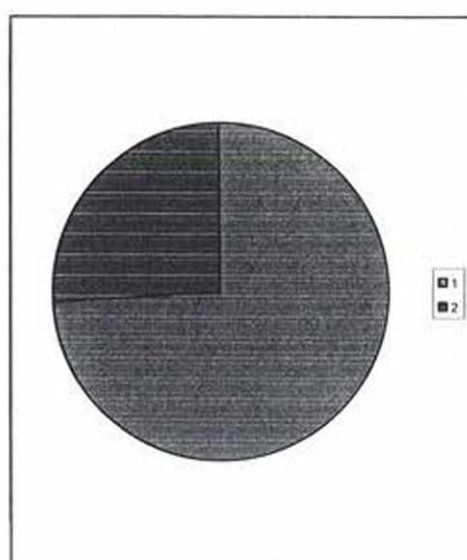
2. nem válaszolt: 4%



Hagyományos iskolák:

1. válaszolt: 74%

2. nem válaszolt: 26%



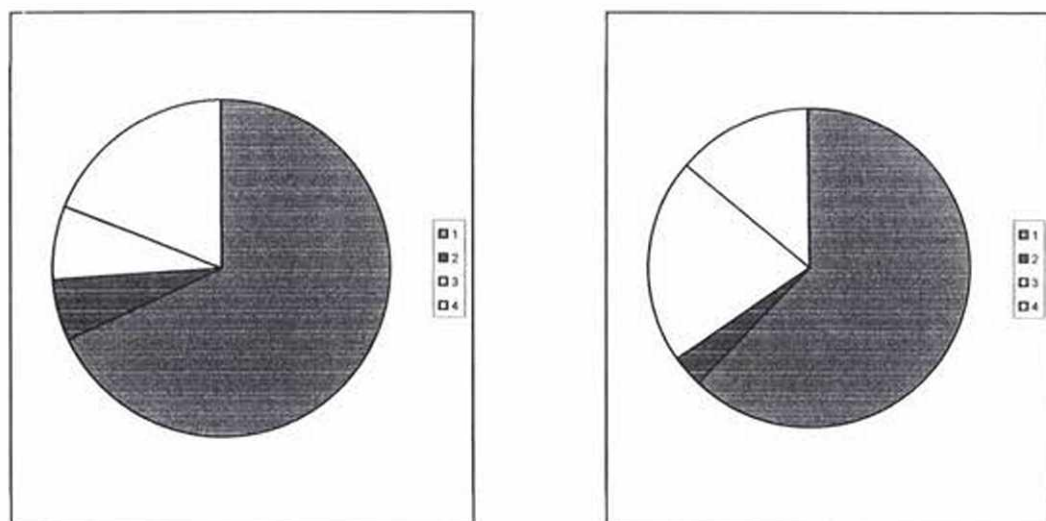
Az ábrán látható, hogy az alternatív iskolákban nagyobb volt a válaszadási kedv, szívesebben nyilvánultak meg a diákok erről a témáról.

Milyen típusú szabályokat soroltak fel, akik válaszoltak? Erre ad választ a következő táblázat.

**14. táblázat:** *A két csoport összehasonlítása a szabályok típusa szerint*

Alternatív iskolák		Hagyományos iskolák
1. órai viselkedés	68%	62%
2. szép környezet	6%	3%
3. társas viszony	7%	21%
4. emberi normák	19%	14%

**14. ábra:** *A két csoport összehasonlítása a szabályok típusa szerint*



A diagramon jól látható, hogy az alternatív iskolák diákjai több órai szabályt fogalmaznak meg, ennek oka lehet, hogy ezekben az iskolákban a nagyobb órai szabadság miatt fontosak ezek a szabályok a diákok számára. Jóval kevesebb társakra vonatkozó szabályt írnak az alternatív iskolákban, valószínű, hogy mivel a tanár diák viszony is partneri, kevesebb jelentősége van a társaknak. Ez már a többi vizsgálatnál is kiderült. Több az emberi normákra vonatkozó szabály, ami visszajelzés értékű az alternatív iskolák nevelési elveire nézve, hiszen alapelveikben az egész személyiség fejlesztését tűzik ki célul. Az



eredmények azt mutatják, ez hatással van a diákok véleményére, szabályokkal kapcsolatos eszmerendszerükre.

Hogyan alakultak ki a szabályok, válaszolók aránya?

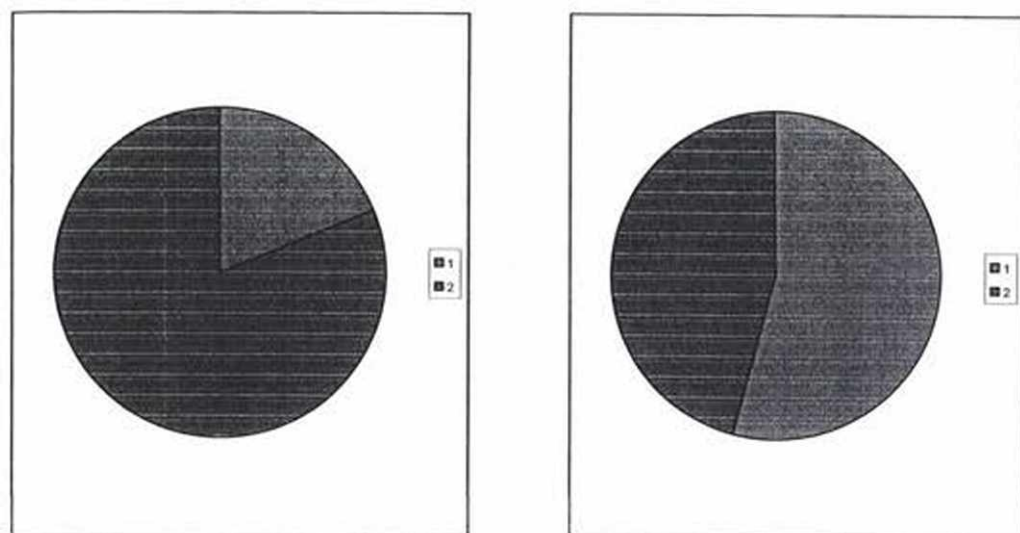
Alternatív iskolák

1: válaszolt: 81%, 2. nem vál. : 19%

Hagyományos iskolák

1. válaszolt: 54% 2: nem vál.: 46%

**15. ábra:** A két csoport összehasonlítása a válaszolók száma szerint (kialakulás módja)

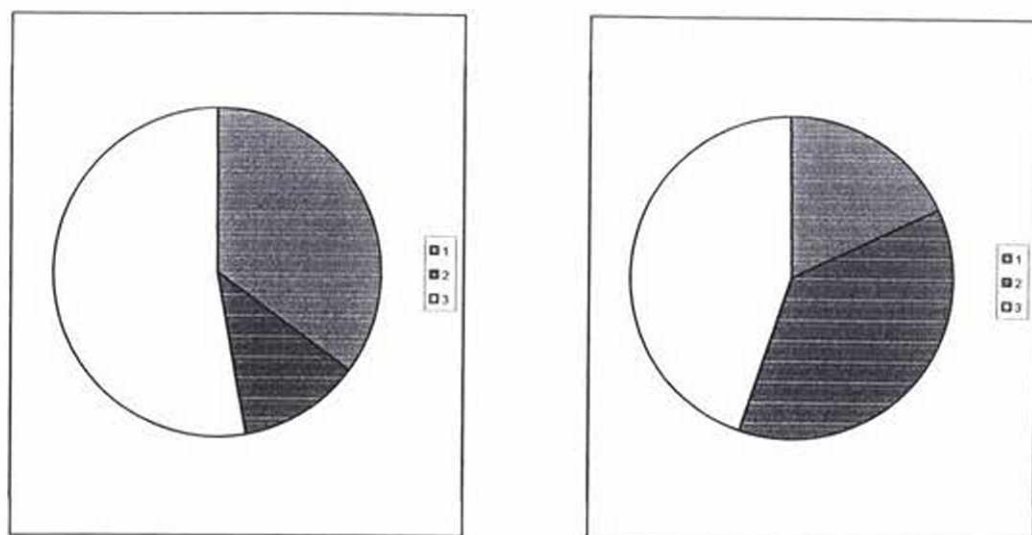


A diagramon láthatjuk, mennyivel több diák válaszolt ezekre a kérdésekre az alternatív iskolákból.

**15. táblázat:** A két csoport összehasonlítása a szabályok kialakulásának módja szerint

Alternatív iskolák		Hagyományos iskolák
1. pedagógus mondta:	35%	18%
2. készen kapják az iskolától:	12%	37%
3. közösen al. ki:	53%	45%

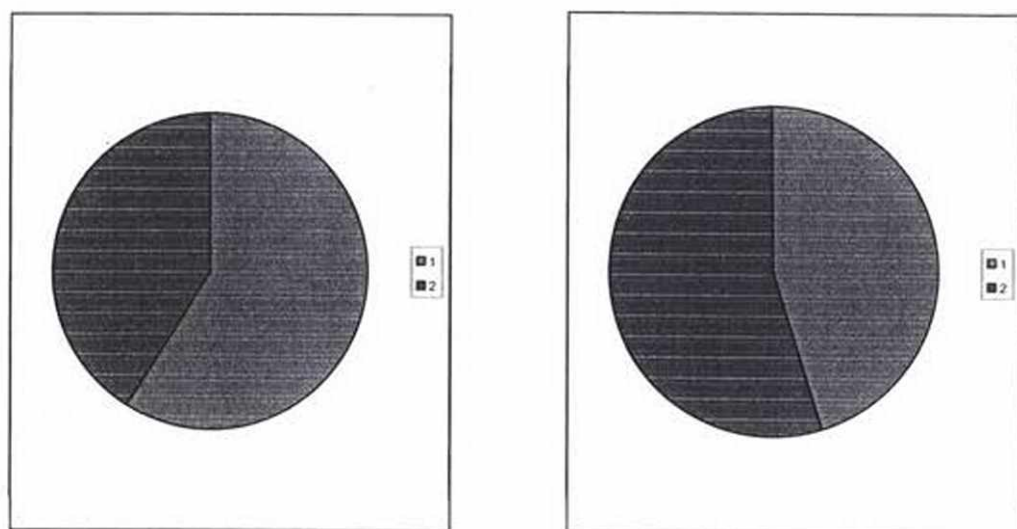
**16. ábra:** A két csoport összehasonlítása a szabályok kialakulásának módja szerint



A szabályok kialakulásának módját vizsgálva nagyon nagy eltéréseket látunk a két csoport között. A legnagyobb különbség a pedagógusok által a mondott, valamint az iskola által adott szabályok arányában van. A hagyományos iskolákban sokkal több az iskola által közvetített szabály és kevesebb a pedagógus által saját csoportjában kialakított szabály. Ezáltal ott kisebb önállósága van a pedagógusnak, a szabályok nagy részét ő is kapja. A közösen kialakított szabályok számosabbak az alternatív iskolákban. Ez alapját adhatja az interiorizált szabályelsajátításnak.

**17. ábra:** A két csoport összehasonlítása a válaszolók száma szerint. (A következmények)

Alternatív: 1: választott: 59% 2.nem vál.:41% Hagy. Isk.:vál.:45% nem vál.: 55%

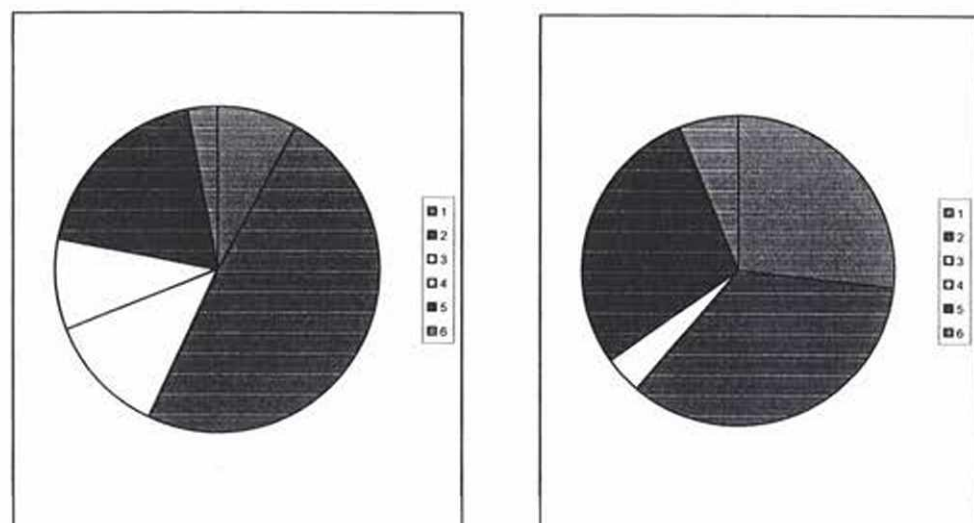


A hagyományos iskolák diákjainál, ennél a kérdéskörnél már a nem válaszolók vannak többen. Az alternatív iskolákban is csökkent a válaszadási hajlandóság.

**16. táblázat:** A két csoport összehasonlítása a következmények típusa szerint

Alternatív iskolák		Hagyományos iskolák
1. komoly büntetés:	8%	27%
2. szóbeli figyelmeztetés:	49%	34%
3. közös megegyezés:	12%	4%
4. Jóvátétel elve.	9%	0%
5: nincs következmény:	19%	29%
6: társaktól büntetés:	3%	6%

**18. ábra:** A két csoport összehasonlítása a következmények típusa szerint



Láthatjuk, hogy a diákok beszámolóí, a szabályok megszegésének következményei témakörben szinte minden területen eltérést mutatnak a két iskolatípusban. Feltűnő a komoly büntetés sokkal kisebb előfordulása az alternatív iskolákban (1/3-nál is kevesebbszer fordul elő), sokkal több a szóbeli figyelmeztetés és a közös megegyezés az alternatív iskolákban. Előfordul az alternatív iskolákban (majdnem 10%-ban) a jóvátétel elvének megjelenése, és egyáltalán nem fordul elő ez a nevelési elv a hagyományos iskolák körében. Érdekes, hogy a szabadabb nevelésről gondolkodva, úgy hihetnénk, hogy az alternatív iskolákban többször fordul elő a következmény elmaradása, azonban az eredményekből kitűnik, hogy ez egyáltalán nincs így, sőt 10 százalékkal kevesebb esetben fordul elő, hogy a szabályszegésnek nincs következménye. Nagy az eltérés a társaktól



kapott büntetés arányában is, igaz kevésszer, de mégis kétszer annyi esetben fordul elő a hagyományos iskolában, hogy a társak büntetnek.

## **6. A vizsgálatok eredményeinek összegzése az elméleti kiindulások tükrében**

### *6.1 Az igazságosság megítélésének és a közérzet vizsgálatának eredményei*

#### 6.1.1 A kétfajta iskola eredményeiről

Összességében a vizsgálatok eredményeinek elemzése alapján elmondhatjuk, hogy az alternatív iskolák többsége szignifikánsan pozitívabb képet mutat, a diákok közérzetét és az igazságosság témakörét tekintve. A közérzetnél döntő különbség a pedagógusok megítélésében, valamint az iskolához való viszonyban van. Az igazságosságnál az alternatív iskolákban az értékelés része a szubjektív pedagógusi megítélés, így ezt nem értékeli igazságtalannak a diákok. A pedagógus becsstelenségére utaló állítások minden alternatív iskolában teljesen függetlenek az összes többi tanári értékeléstől, míg a hagyományos iskolákban valamiféle kapcsolatot mutatnak azokkal.

A fentiek alapján azt mondhatjuk a diákok közérzete és a tanárok igazságosságának megítélése szempontjából általában releváns, hogy egy iskola alternatív-e vagy sem, de előfordulhat, hogy egy-egy alternatív iskola olykor hagyományosként viselkedik és fordítva. Három iskolát találunk az alternatív iskolák között, (A1, A2, A3) amelyekre igaz, hogy minden vizsgált kérdéskörben nagyon hasonlítanak egymáshoz, szinte azonos jellemzőket mutatnak, hárman egységes csoportot alkotnak. Egy tágabb, kevésbé szoros hasonlóságot mutat ez a három iskola egy negyedikkel, a (A5).

#### 6.1.2 Hipotézisek a diák közérzetét és az igazságosságról való véleményét befolyásoló egyéb tényezőkről

Ha az eredményeket vizsgáljuk, el kell gondolkodnunk azon, hogy az iskolák alternatív, illetve hagyományos jellegén kívül milyen tényezők befolyásolják az eredményeket?

Valószínűnek látszik, hogy az iskolaszervezet is hatással van a diákok véleményének alakulására. A hat osztályos gimnáziumok, (A1, A2, H6) illetve az olyan iskola, ahol hetedik osztályra gyakorlatilag kicserélődik az osztály (A3) pozitívabb eredményeket mutatnak, mint a velük azonos csoportban lévő tizenkét osztályos iskolák. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy fontos, szerepe van annak, hogy a megkérdezett diákok eddig hol tanultak, az iskola szerkezetéből következően eddigi iskolaéveiket hol töltötték el.

Az A4 iskola egy 12 osztályos iskola, a nyolcadikos diákok eddig is itt tanultak, és ezután is itt fognak tanulni. Tapasztalatuk csak erről az iskoláról van, nincsen összehasonlítási alapjuk másik iskolával. Ezzel szemben mind az A1, mind az A2 mind pedig, az eredményeit tekintve az alternatívokra sok tekintetben hasonlító, hat-osztályos budai elit gimnázium, H6 iskola diákjai két évvel ezelőtt még egészen más iskolába, többségük valamilyen hagyományos iskolába járt. Pozitív véleményük kialakulásához hozzájárulhat egyfajta összehasonlítás, az előző iskolában tapasztaltakhoz képest létrehozott, viszonyított vélemény. Ugyanez igaz az A3 iskolára is, hiszen, többségükben a nyolcadikosok (bár ez tizenkét osztályos iskola) már valamilyen más iskolát megjártak. Erre az iskolára jellemző az igen erős fluktuáció, a hatodik osztály elvégzése után sokan elmennek, és hetedikben sok új diák érkezik, többségük valamilyen problémával, tanulási vagy magatartási zavarral kerül oda.

Elképzelhető tehát, hogy a valahonnan jövő diákok más értékrend, más tapasztalat alapján, valamihez viszonyítva formálják meg véleményüket. Ez az érvelés azonban még nem magyarázza meg az A5 iskola sok tekintetben igen pozitív értékeket mutató helyzetét, hiszen ez egy nyolc osztályos iskola, tehát a válaszoló gyerekeknek szintén nincs viszonyítási alapjuk, ide jártak az előző években is. (Innen nagyon kevesen mennek el hatodik osztály után). Azonban magyarázat lehet véleményük alakulására, hogy a válaszoló diákoknak nemsokára, év végén el kell menniük ebből az iskolából. Lehet, hogy ez a tény pozitívabb értékelés felé tolja véleményüket. Fontos körülmény az is, hogy az A5 iskola egy épületben van egy hagyományos iskolával, tehát az oda járó gyerekeknek mégis van viszonyítási alapjuk, hiszen közvetlen közről látnak egy másik, hagyományos iskolát is. Fenti szempontok figyelembe vételének fontosságát látszik alátámasztani az is, hogy a hagyományos iskolák közül rendszeresen a legrosszabb értékelést a diákoktól egy tizenkét évfolyamos iskola kapta. (H2)

Másik, az eredményeket befolyásoló tényező lehet, hogy az adott iskolában foglalkoznak-e hátrányos helyzetű, illetőleg problémás gyerekekkel. Nyilvánvaló, hogy az ilyen gyerekek tanításához, neveléséhez inkább személyközpontú nevelői attitűdre és

személyre szabottabb nevelési és tanítási eljárásokra van szükség. Feltételezhető tehát, hogy H3 iskola ezért kerül sok esetben az alternatív iskolák csoportjába.

#### 6.1.3 Milyen pedagógust szeretnek a diákok?

Fentiek alapján úgy látszik, a diákok nagy jelentőséget tulajdonítanak a pedagógusok jó szándékának, pozitív, bizalmat sugárzó attitűdjüknek. Olyan tulajdonságokat emelnek ki és hoznak összefüggésbe az igazságossággal, amelyek elsősorban az irántuk való érdeklődést, segítőszándékot, törődést és bizalmat fejezik ki. Ezzel összefüggően ítélik becsületesnek a pedagógust, és alkotnak véleményt arról, hogy szeretnek-e abba az iskolába járni. Kevésbé törődnek a megfelelő érdemjeggyel, sokkal inkább érdekli őket a pedagógus irántuk való figyelme és szeretetteljes attitűdje. Növeli a pedagógusok iránti szeretetüket a becsületesség és az igazságosság.

Ez igazolni látszik azt a hipotézist, hogy a tanár-diák kapcsolat elsősorban emberi kapcsolat, amelyben a tanár – a diák által érzékelt, felé irányuló – attitűdje nagyon fontos szerepet játszik. Az érdemjegy kevesebb szerepet játszik a tanár megítélésében és az iskolához való viszony alakulásában.

Ha ezt az eredményt kiindulópontnak tekintjük a pedagógus-diák viszony elemzésekor, el kell jutnunk a differenciálás és személyközpontú bánásmód fontosságának belátásához. Kutatásaim tükrében egyre inkább tarthatatlannak látszik az a helyzet, hogy az iskolák többségében a pedagógusok egyformaként kezelik a gyerekeket. Tanulásszervezési módszerük legtöbb esetben frontális, és egy elképzelt „középmezőnynek” szól. Nehezen tartható értékelési rendszerük is, az osztályozás, amely nem egyénre szabott, nem a diákok egyéni fejlődéséhez, hanem egy elképzelt mércéhez és az osztályátlaghoz viszonyított.

#### 6.1.4 A diákok közérzete: milyen iskolák érnek el pozitív eredményeket?

A vizsgálat eddigi eredményei rámutatnak arra, hogy a legpozitívabb megítélést azok az iskolák érik el ezekben a kérdéskörökben, amelyek személyközpontú bánásmódot valósítanak meg. Legyenek alternatív vagy nem alternatív iskolák, jellemzőjük, hogy a pedagógusok odafigyelnek az egyes gyerekekre, és differenciáltan foglalkoznak velük. Az A6 iskola nagy osztálylétszámai és tanítási módszere nehezíti az egyes gyerekekre való odafigyelést, így valószínűleg a vizsgálatban elért kevésbé pozitív eredményét is ez befolyásolja. A hátrányos



helyzetű, problémás diákokkal nagy számban foglalkozó hagyományos iskola (H3) előtérbe kerülését pedig valószínűleg szükségszerűen kialakult személyközpontú bánásmódja okozza.

A vizsgálat eredményei felvetik az iskolaszervezettel kapcsolatos problémákat is. Elképzelhető, hogy a diákok közérzetét és pedagógusokkal való viszonyát, valamint az igazságosság megítélését negatívan befolyásolja a tizenkét osztályos iskolaszervezet, a diákoknak nincs összehasonlítási alapjuk, és túl sokáig töltik egy helyen iskolaéveiket. Mint a H2, mind az A4 iskola, saját csoportjához képest, diákjai által adott, kevésbé pozitív értékelését valószínűleg ez a körülmény erősen befolyásolta. A hat osztályos gimnáziumok, (A1, A2 iskolák, valamint H6) vagy a szervezettől függetlenül „hat osztályosra hasonlító működést mutató” iskola (A3) iskolák saját csoportjukhoz viszonyítva és az összeredményt tekintve is jobb eredményeket értek el, mint a nyolc osztályos általános iskolák, vagy a tizenkét osztályosak. Nincs eredményünk a négy osztályos gimnáziumokról, így ezekkel nem tudunk összehasonlítást végezni.

## *6.2 A tolerancia-vizsgálat eredményei*

Összegezve a toleranciával kapcsolatos kérdőív eredményeit, azt tapasztaljuk, hogy igen kis mértékű eltérés van a két iskolatípus között ebből a szempontból. Ennek több magyarázata is lehet.

Az egyik, hogy a tolerancia-kérdőív, amelyet használtunk, nem alkalmas lényeges különbségek megvilágítására, túl megengedő, szinte minden vizsgált diák nagyon toleránsnak tűnik ennek alapján. A másik magyarázat az lehet, hogy a tolerancia – amennyiben nem kifejezetten iskolai környezetre és eseményekre kérdezve vizsgáljuk – nem köthető szorosan az iskolához, inkább a családi nevelés, és egyéb tényezők függvénye.

## *6.3 A szabályok vizsgálatának eredményei*

Összességében a szabályokkal kapcsolatos nyílt kérdőív elemzésekor nagy különbségeket találunk a kétféle iskolába járó diákok válaszaiban. A hagyományos iskolákban gyakori a pedagógus autoriter attitűdjének megjelenése, a válaszokban olvasható megfogalmazások sok helyen durvák, ellenségesek. (néhány kitöltött kérdőívet lásd az 5. sz. mellékletben). A szabályokat az alternatív iskolákban a pedagógusok vagy a pedagógusok és diákok közösen alakítják ki, kevés a kívülről, készen kapott szabály. Így nagyobb a lehetőség arra, hogy

minden iskolai közösség, csoport a neki megfelelő keretek között éljen, és a létrehozott szabályokhoz belső azonosulással viszonyuljon.

A következmények tekintetében a hagyományos iskolákban jóval több a komoly, szigorú, sok esetben érthetetlen következmények megjelenése. Ugyanakkor az eredmények alapján láthatjuk, hogy nem igaz az a sztereotípa az alternatív iskolákról, hogy ott bármit lehet csinálni, a gyerekek fegyelmezetlenek és nem dolgoznak.

Az alternatív iskolákban általában sokkal többször alkalmazzák a szóbeli figyelmeztetés és megbeszélés módszerét, valamint a jóvátétel elvét.

#### *6.4 A vizsgálat egészének tanulságai, a mai iskola fejlődésének irányai*

A diákok mind a tizenkét iskolában nagyrészt unalmasnak tartják az órákat, és nem írnak házi feladatot. A tanulási motiváció tekintetében nincs nagy eltérés a két iskolatípus között. Ha figyelembe vesszük, hogy az iskola egyik fő feladata a tanítás, és a tanulás megszerettetése a diákokkal, akkor nagyon szomorú és elgondolkodtató ez az eredmény. A tanulás feltétele az odafordulás, érdeklődés, a tanulási kedv. Ha ezt nem tudjuk megteremteni, az egész iskola értelme megkérdőjeleződik. Mivel ennek a problémának egyik okát a megkövesedett tanulásszervezési módszerekben látom, a dolgozat utolsó fejezetében bemutatok egy olyan tanulásszervezési módot, a kooperatív tanulást, amely konkrét segítséget nyújthat erre a problémára.

A pedagógus-diák viszony tekintetében szignifikáns különbség mutatkozik az alternatív és nem alternatív iskolák csoportja között. A pedagógusokról alkotott véleménye a diákoknak lényegesen jobb az alternatív iskolákban.

A pedagógusok diákok általi megítélését leginkább az irántuk való érdeklődésük, pozitív, elfogadó magatartásuk, valamint segítőkészségük befolyásolja. Ez alátámasztja azt az elképzelést, hogy a személyközpontú, egyes diákokhoz odaforduló, partneri magatartást igénylik és értékelik a diákok.

Az iskola általános megítélése sokkal kedvezőbb az alternatív iskolákban, ennek oka egyrészt az iskola légkörében, másrészt abban van, hogy ezeket az iskolákat tudatosan választották a családok.

Összességében az alternatív iskolákba járó diákok közérzete szignifikánsan jobb, mint a másik csoporté. Ez összecseng azzal az eredetileg kitűzött céljukkal, hogy az iskola legyen

élet-közeli, a diákok érezzék magukat jól, a környezet legyen hasonló az otthoni körülményekhez.

Az alternatív iskolák diákjai igazságosabbnak ítélik meg az értékelést.

Az igazságosság megítélése egyik iskolatípusban sem a kapott érdemjegyeiktől függ elsősorban, hanem a pedagógus jó szándékával, bizalmával és törődésével hozzák kapcsolatba. Ez nagyon érdekes eredmény, és megerősíti azt a törekvést, hogy a hagyományos iskolák is alkalmazzák az árnyalt értékelés módszereit.

Az alternatív iskolákban a pedagógus becsületessége nem hozható összefüggésbe az igazságossággal kapcsolatos többi kérdéssel, míg a hagyományos iskolában valamilyen kapcsolatban van minden más ilyen jellegű kérdéssel.

Az alternatív iskolákban a diákok az értékelés természetes részeként kezelik a személyes szempontokat (például a szimpátiát), míg a másik csoportnál ezek mindenképpen negatívumként jelennek meg.

A közérzetet és a pedagógusi igazságosság megítélését az adott iskola típusán kívül befolyásolja az is, hogy milyen iskolába járt a diák előzőleg. A diákok viszonyítanak, és pozitívabb a véleményük jelen iskolájukról, ha előzőleg másik, legtöbbször valószínűleg hagyományos iskolába jártak. Azok a diákok, akik első osztálytól alternatív iskolába járnak, valószínűleg szigorúbbak az iskolájuk megítélésénél.

A két iskolatípus között nincs nagy eltérés az oda járó diákok toleranciáját tekintve. Ez a kérdés tovább és részletesebben vizsgálendő, hiszen joggal gondolhatjuk, hogy a toleráns, demokratikus légkör pozitív hatással van a toleranciára. Elképzelhető, hogy a kérdőív nem volt elég szigorú, így eléggé egységes, pozitív válaszok születtek, amelyek nem alkalmasak a különbségek megragadására. De az is lehet, hogy a tolerancia olyan személyiségjegy, amelyre a hatások komplexen érvényesülnek – több minden hat egyszerre, nemcsak az iskola – és az is valószínű, hogy csak egy későbbi életkorban rajzolódik ki igazán.

Az iskolai szabályokkal kapcsolatban az egész mintára érvényes eredmény, hogy a szabályok felét a diákok készen kapják, nincs közös megbeszélés, közös kialakítás. Így érthető, miért élik meg sokan külső szabályként az ott megfogalmazottakat, és miért van a pedagógusoknak oly sok fegyelmezési problémájuk. Az interiorizált szabályok kialakulásának elengedhetetlen feltétele a diákok részvétele a szabály létrejöttében.

Az alternatív iskolákban a készen kapott szabályokon belül lényegesen több a pedagógus által közvetített szabály, míg a másik csoportnál az iskolától kapott kész szabályok vannak túlsúlyban. Ez rámutat arra a tényre, hogy az alternatív iskolákban sokkal nagyobb a pedagógusok önállósága, több terük van saját csoportjuk életének meghatározásában. Ez azért



fontos, mert a diákok a pedagógust ismerik, szoros kapcsolatban vannak vele, így valószínűleg könnyebben elfogadják az általa kialakított szabályokat, mint egy „épület” szabályait.

A nyílt, szabályokkal kapcsolatos kérdőívre adott válaszokban nagyon nagy a stílus és hangnembeli különbség a két csoport között. Az alternatív iskolák diákjai partnerként, elgondolkodva válaszolnak, a másik csoport által adott válaszokban sok feszültség, frusztráció és agresszió jelenik meg.

Az alternatív iskolákban több a közösen megbeszélt szabály, és jóval több a pozitív szabály. Az alternatív iskolákban megjelenik a jóvátétel elve, mint következmény, a hagyományos iskolákban ilyen egyetlen válasznál sem találunk. A hagyományos iskolákban nagyon magas a komoly büntetések aránya, és kevés lehetőség adódik a konfliktusok megbeszélésére.

Az alternatív iskolák diákjai sokkal szívesebben írtak erről a témáról, ami azt mutatja, hogy számukra ez a kérdéskör nem feszültségkeltő. A hagyományos iskolák diákjai az első kérdéssor után szinte alig válaszoltak, volt olyan osztály, ahol a kérdőív utolsó harmadára egyetlen diák sem válaszolt.

## **7. A pedagógus szerepe a kooperatív tanulás során**

### *7.1 A nevelői attitűd és a kooperatív tanulás kapcsolata*

Hogyan kapcsolódik a kooperatív tanulás a nevelői attitűdhez és a vizsgálatok eredményeihez?

Az előző fejezetben ismertetett összehasonlító vizsgálat egyik legmarkánsabb eredménye az volt, hogy bármelyik iskoláról is legyen szó, a tanulók motivációja nagyon alacsony. Az alternatív iskolák sok tekintetben változtattak a hagyományos pedagógiai gyakorlaton, személyesebbé tették a pedagógus-diák kapcsolatot, árnyalt értékelést alkalmaznak, azonban a tanulásszervezési módszereket csak részben változtatták meg. Színesítették palettájukat, néhány iskolában epochális rendszerben tanítanak, alkalmazzák a projekt módszert<sup>113</sup>, differenciálnak<sup>114</sup>, de még ezekben az iskolákban is túlsúlyban van a

frontális tanítási módszer. Ez a legnagyobb hagyományokkal rendelkező tanulásszervezési mód, a legtöbb pedagógus, maga is így tanult annak idején. Ez a módszer a diákokat passzív befogadásra kényszeríti, türelmüket, figyelmüket nagyon próbára teszi. Nem használja ki a diákok esetlegesen meglévő tudását, nem tevékenykedtetni őket. Hátránya még, hogy erősen versenyorientált, az együttműködést általában tiltja, illetve gyakran bünteti (például a súgást)<sup>115</sup>.

A frontális tanulásszervezési mód túlsúlya az iskolákban, meggyőződésem szerint, egyik oka annak, hogy a diákok unalmasnak tartják az órákat, nem írnak házi feladatot, nem, vagy legalábbis kevésbé szeretnek tanulni.

A következőkben erre az eredményre reflektálva egy lehetséges tanulásszervezési módszer-együttest – a kooperatív tanulás – mutatok be röviden<sup>116</sup>, és elemzek a pedagógusszerep szempontjából. A tanulásszervezés fontos része a pedagógusi munkának, és annak módszere sokat elárul a pedagógus nevelői attitűdjéről is. A tanulásszervezés nemcsak a tanulás motivációs tényezőire és eredményességére van hatással, hanem a személyiség egészét is alakítja. A kooperatív tanulásszervezési mód alkalmas a diákok együttműködési készségének, toleranciájának, önállóságának fejlesztéséhez<sup>117</sup>. Segítséget nyújt a pedagógus-diák kapcsolat partneribbé válásában is és az értékelés árnyaltságát is elősegíti.

Többféle tanulásszervezési módszer van, s minden bizonnyal a legjobb az, ha a pedagógus céljainak megfelelően váltogatja ezeket a módszereket. A projekt alapú tanítás, a differenciálás és a kooperatív tanulás épp olyan hatékony módszerek, mint a frontális módszer, arányuk azonban az egész tanulási folyamatban méltatlanul kicsi.

Mivel a kooperatív tanulás szemlélete széles körben először az Egyesült Államokban terjedt el – s ennek lényegét Spencer Kagan amerikai pedagógus és pszichológus módszerközpontú felfogása<sup>118</sup> alapján ismertetem – először röviden összefoglalom az amerikai iskola történetét a verseny és kooperáció vonatkozásában. Azért vállalkozom erre, mert meggyőződésem szerint e leírás sok tekintetben tanulságos, és hasonlít a mai magyar iskolára is.

## *7.2 A kooperatív tanulás előzményei az Egyesült Államokban: verseny és kooperáció*

### *7.2.1 Rövid történet és helyzetelemzés*

Az amerikai iskola sokáig alapvetően a tanulás individualista és versenyszellemű modelljére

épült. A legtöbb amerikai iskolás elsődlegesen még mindig egyedül tanul. Ha szüksége van segítségre, megkérdi tanítóját. Feleletadás, fogalmazás és dolgozatírás közben egyedül van. Általában a szabályokkal ellenkező, hogy a gyerekek segítsenek egymásnak. Az osztályban a diákok feleletekben és a dolgozatokon nyújtott teljesítménye egyértelmű hierarchiát hoz létre, a legokosabbak „A” osztályzataikkal (magyar rendszerben ötös) felül, a semmittevők pedig „C”, „D” és „F”-jeikkel (hármás, kettes, és egyes) alul helyezkednek el. Ha az egyik rossz választ ad, vagy megbukik, az a többiek pozíciójának javulását hozza. Ennek oka, hogy az értékelés során a pedagógus mindig figyelembe veszi az osztály átlagos teljesítményét is: egy közepes képességű osztályban könnyebb valakinek jó tanulónak lennie, mintha mindenki jó képességű.

Ugyanakkor a tanulás kooperatív felfogása sem ismeretlen az amerikai oktatástörténetben. A telepések idejéből származó egyszobás iskolaházakban – amelyek közül néhány még az 1960-as években is működött és ma is megtalálható a mennonita és más közösségekben – természetes volt, hogy az idősebb gyerekek tanították a fiatalabbakat. Az 1980-as évek elején több iskolarendszer is átvette egy időre a „lancasteri” rendszert, ahol az idősebb és tehetségesebb tanulók prefektusként dolgoztak a fiatalabbakat és a rosszabb képességűeket tanítva. Az ezt követően elterjedő progresszív-humanista irányzat sokféle iskolája előtérbe helyezte a kooperációt, és lemondott a dolgozatokról, osztályzatokról és más versenyt keltő elemekről.<sup>119</sup>

A elmúlt egy-két évtizedben Amerikában a kooperatív tanulás mozgalommá nőtte ki magát. Szervezetek foglalkoznak a kooperatív tanulás támogatásával és terjesztésével. Intézmények ajánlanak képzést és továbbképzést. Könyvek és cikkek jelennek meg a témában.<sup>120</sup> Tanterv készült a módszerre, évfolyamokra és tantárgyakra bontva. Vannak óravázlatok és tanári kézikönyvek. A kooperatív tanulás egyre fontosabb mind a magán-, mind az állami iskolák, és különösen a progresszív irányzatok számára.

### 7.2.2 Roger és David Johnson: a háromféle tanulási modell:

A kooperatív tanulás két vezető teoretikusa Roger és David Johnson a minnesotai egyetem professzorai. Testvérekként egy indianai farmon nőttek fel, éles versenyben egymással, de felnőttként szakmájukban és tudományos munkájukban már együtt dolgoznak. *Learning Together and Alone* című könyvükben a Johnson-fivérek a három mintát mutattak be: a kompetitív (versenyztető), az individualista (egyéni fejlesztésen alapuló), és a kooperatív



modellt. Amellett érvelnek, hogy a kooperatív tanulás a leghasznosabb paradigma, és ennek kellene dominálnia az amerikai iskolákban.<sup>121</sup>

*A kompetitív modell jellemzői.* A kompetitív mintájú tanulás során a tanulók állandó harcban állnak, hogy lássák, ki a legjobb. Kevesen nyernek, és sokan vesztenek. A diák megtanulja, hogy akkor nagyobb az esélye a nyeresre, ha mások veszítenek, és azért dolgozik, hogy fölébe kerekedjen osztálytársainak. Ha úgy látja, hogy nincs esélye nyerni, elfordul, hogy feladja. A kompetitív tanulás a következő feltételezéseken alapszik: a versengés az ember természetéből fakad, kemény munkára ösztökél és mindenből a legjobbat hozza ki. E mellett örömet okoz, építi a személyiséget, és előkészíti a tanulókat az igazi életre, ami a gazdasági, szociális és személyes versengés területe.

*Az individualista modell jellemzői.* Itt a tanulók előre meghatározott célok elérése érdekében, egymástól függetlenül munkálkodnak. Saját helyükön, saját eszközeikkel dolgoznak, hogy speciális gyakorlati és elméleti ismereteket sajátítsanak el, saját tudásukat növeljék. Ha segítségre van szükségük, akkor azt, függetlenül a többiektől, a tanártól kaphatják meg, aki fel-alá járkal a magányosan dolgozó gyerekek között. Sikerüknek vagy bukásuknak semmi köze a többiekéhez. Ha kielégítően végzik munkájukat és megoldják az adott feladatot vagy megtanulják az anyagot, akkor jó jegyet kapnak. A jó jegy minden gyermek számára elérhető. A diák megtanulja, hogy sikeres lehet, függetlenül mások sikerétől vagy bukásától. Ez a felfogás meglehetősen nagy népszerűsége tett szert az 1960-as és 1980-as évek között. Úgy látszott, ez alkalmas lehet a kompetitív tanulás hátrányainak kiküszöbölésére, ellenpontként működhet, és egyúttal a behaviorista pszichológia (viselkedés-lélektani irányzat) alkalmazási lehetősége a tanulásban. Az individualista tanulási módszer ma a kisebb – tanár nélküli – keresztény iskolákban általános, ahol a gyerekek egyenként járják útjukat a szintekre osztott munkafüzeteken keresztül a különböző tantárgyak nyújtotta tudás felé. Az individualista tanulás módszerével tanul a legtöbb „home schooling”-ban (otthon-tanulásban) résztvevő diák is.

*A kooperatív modell jellemzői.* A kooperatív tanulás során a gyerekeket kis csoportokra osztják, és ezek a csoportok a gyerekek képességeket tekintve vegyesek. A csoport minden tagjának feladata, hogy elsajátítsa az aktuális anyagot, és lássa, hogy a csoport többi tagjának illetve az osztály többi tagjának is sikerült-e. A diák megtanulja, hogy csak akkor lehet sikeres, ha a többiek is azok. A csoport tagjai együtt dolgoznak, egymást segítik, és így biztos,

hogy a gyengébb képességűek sem maradnak le. Sokszor, úgy tűnik, mintha egy osztály, a kooperatív tanulás segítségével dolgozna, de valójában mégsem. A gyerekek együtt ülnek, de mindenki a maga dolgával foglalkozik. Egyvalaki végzi a munkát, többiek csak hozzátesznek, és esetenként megbeszélnek egymással a feladatot. Ez nem kooperatív tanulás. A kooperatív tanuláshoz a fizikai együttléten túl hozzátartozik a témák megvitatása, a feladat megosztása és egymás segítése, és más kulcsfontosságú tényezők.

### 7.2.3 A kooperatív tanulás előnyei, a különböző modellek alkalmazásának ideális aránya

A kooperatív tanulás szituációiban a diákok erősebben motiváltak, többet tanulnak, és több marad meg bennük, mint a kompetitív környezetben tanuló diákokban. Jobban becsülik magukat, jobbak a társaikkal kialakult kapcsolataik, érzelmileg és pszichológiailag fejlettebbek, és szívesebben járnak iskolába. A kooperatív tanulás jobban fejleszti a problémamegfogalmazás, a problémamegoldás, az elemzés, a kutatás képességeit. Ezek a képességek alkotó folyamatokat indítanak el és fejlesztenek, szemben a memorizálás és visszamondás reprodukáló jellegével. Mivel a kooperatív munka során a diákoknak az anyagot újra fel kell építeniük, nézeteiket össze kell hasonlítaniuk, gondolkodásukat finomítaniuk kell, sokkal mélyebben megértik a tanult anyagot. Azok a diákok, akik a kooperatív tanulásban vesznek részt, olyan szociális viselkedési mintákat tanulnak meg, melyek segítségükre lesznek későbbi szakmai és magánéletükben. Az emberi élet minden területén, éppúgy, ahogyan a verseny az egyik fontos tényező, ugyanúgy a kooperáció is szükséges és hasznos. A kompetitív tanulás szorongást kelthet a diákokban, és ronthatja a tanulási képességet, ennek ellenére mégis sokféle helyzetben hasznos lehet. A kompetitív tanulást, egy alapvetően kooperatív környezetben, mint összekötő elemet kell használni, de csak akkor, ha az osztály légköre jó és bizalommal telt.

## 7.3 *Spencer Kagan módszer*központú megközelítésének alapelvei

### 7.3.1 Az építő egymásrautaltság

Az építő egymásrautaltság a kooperatív tanulás első alapelve. Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg

egymással; ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ.

Az építő egymásrautaltságnak erős és gyenge változata van. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, vagyis egy tag „bukása” mindenki „bukását” jelenti, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ekkor a csoporttagok maximálisan motiváltak társaik sikerében. Ha például a csoportsiker annak a függvénye, hogy minden egyes csoporttagnak sikerült-e 80 százalék fölött teljesítenie, logikus, hogy mindenkinek érdeke, hogy valamennyien teljesítsenek. Megváltozik a helyzet, ha a csoport átlagának kell 80 százaléknak lennie, és van két olyan diák a csoportban, aki rendszeresen 100 százalékot teljesít. Ebben az esetben senki sem fog aggódni, ha akad olyan diák, aki 80 százalék alatt teljesít. Nyilvánvaló, ha olyan esetekben, amikor a csoport sikere egyenlő mértékben függ minden tagtól, erős építő egymásrautaltság érvényesül. Akkor viszont, ha a tagok hozzájárulása nem ugyanígy nyom a latba – az építő egymásrautaltság gyenge. Ezekben az esetekben kisebb a valószínűsége, hogy a gyengébb teljesítményt nyújtó tagok megfelelő bátorítást kapnak. Látjuk, hogy az építő egymásrautaltság minősége jelentős mértékben befolyásolja a csapattagok egymás iránt tanúsított segítő és bátorító magatartását. Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik.

Az építő egymásrautaltság kialakítható a megfelelő feladatszerkezetekkel (adott az osztály és a csapatcél, munkamegosztás van a csapatban, a segédanyag mennyisége korlátozott, az érvényben lévő szabályok értelmében az egyes csapatok nem dolgozhatnak a következő feladaton, amíg minden egyes tag be nem fejezte a saját feladatát). Építő egymásrautaltság létrehozható megfelelő értékelési módszerekkel is. Például a csapatpontszám a tagok pontszámának átlagával lehet azonos, vagy azon csapattagok pontjainak a számával, akik egy előre meghatározott kritériumot már teljesítettek. A pontszám megállapításának további lehetséges módjai: 1. a tagok befejezett munkái közül véletlenszerűen kiválasztunk egyet, és ennek a pontszámát nevezzük ki a csapat pontszámának, 2. a csapatban elért legalacsonyabb pontszámot tesszük meg a csapat pontszámának. Építő egymásrautaltság kialakítható még a szerepek, a célok, a segédanyagok megfelelő alkalmazásával is. Az építő egymásrautaltság kialakulásával párhuzamosan születik meg a diákokban a kooperatív viselkedésre készítő bajtársiasság érzése is.

A negatív egymásrautaltság viszont versengést szül. Ami az egyiknek nyereség, a másiknak veszteség. Negatív egymásrautaltság legalább annyiféleképpen alakítható ki, mint építő. Ha az osztályátlaghoz viszonyítva osztályozunk, ha csak egy-két dolgozatot emelünk ki a sok közül „ez a legjobb” felkiáltással, ha a jelentkezők közül mindig csak egyet szólítunk



fel, a negatív egymásrautaltságot hozunk létre. Ilyenkor a tanár azzal, hogy elismer egy diákot, csökkenti a többi diák esélyeit az elismerésre, s ez a diákok versengő viselkedését eredményezi. Ha tudható, hogy csak az öt legjobb dolgozatot emeli ki a tanár, nem fogok a társaimnak segíteni, hiszen ezáltal a saját esélyeimet csökkentem. Az egymásrautaltság teljes hiányában individuális módszerről beszélünk. Ilyenkor semmiféle összefüggés nincs a különböző személyek eredményei között. Ezt szemlélteti az a példa, amikor mindenki a maga könyvében, a maga tempójában, a többiektől teljesen függetlenül dolgozik; érdemjegyeik is teljesen függetlenek mindenki másétól. A diákok az ilyen helyzetekben hajlamosak a versengésre. Ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy mindenki a legjobb jegyet kapja. Azok a diákok, akik jó jegyet kapnak, bizonyos előnyöket élveznek azokkal szemben, akik rosszabbat. A jó jegyet szerző diákok, noha sikerük nem másnak a kárára született, mint ahogyan az a versenyeztető helyzetekben, mégis a gyengébben teljesítőket sikertelennek tüntetik fel.

### 7.3.2 Az egyéni felelősség

Az egyéni felelősségtudat nagyban hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Az olyan módszerek, amelyek csoportcélt tűznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de nem teszik az egyes diákokat felelőssé azért, hogy hozzájárulnak-e a közös cél eléréséhez, nem hoznak javulást a tanulási teljesítményben.

Az egyéni felelősségvállalásnak a feladat tartalmától és az alkalmazott kooperatív módszertől függően több formája is lehet. Az egyik az ún. „pontfelelős” módszer: A csapat valamennyi tagja egyedül megír egy tesztet, majd a csapat eredményét a tesztpontok összeadásával vagy átlagolásával számítjuk ki. A diákok tudják, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a csoport sikeréhez a saját pontszámával, és azt is tudják, illetve érzékelik, hogy azért csak saját maguk tehetők felelőssé. Másik járható út az, ha tagok azonos témán dolgoznak, de munkamegosztás van közöttük, és mindenki az egy részfeladatért a felelős. Ezt nevezzük a „részben felelős” módszernek. A diákok úgy is viselhetik a közös felelősség egy részét, ha a csapat által befejezett munkát részfeladatonként osztályozzuk, tehát mindenki a feladat pontosan meghatározható részéért vonható felelősségre. Olyan szabályt is hozhatunk, amely szerint a csapat addig nem foghat hozzá a soron következő feladat megoldásához, amíg az előző feladat ráeső részét ki-ki meg nem oldotta. Bármelyik formát is választjuk a

személyes felelősség kifejezésének, minden esetben fontos, hogy a csapat egyes tagjainak teljesítményét a csapat többi tagja is pontosan ismerje.

Ha nem vesszük figyelembe az egyéni teljesítményeket az értékelés során, könnyen „potyautasokká” vagy „igavonókká” válhatnak a tanulók. Potyautasnak hívjuk az olyan diákot, aki elfogadja ugyan az osztályzatot, de kisujját sem mozditja az ügy érdekében. Az igavonó – ezzel éppen ellentétben – jóval többet dolgozik, mint amennyi a saját feladata volna. Nyilvánvaló, hogy ha tagja vagyok egy csapatnak, amely a munka végeztével közös jegyet kap, és nem szorongat a személyes elszámoltatás legenyhébb formája sem, akkor személyiségtől függően alakítok ki stratégiát. Ha jófejű diák vagyok, hamar belátom, hogy a folyamatos magas színvonalért, vagyis a jó jegyekért, a legegyszerűbb, ha magam csinálom meg mindent. Ha nem vagyok lángész, akkor még hamarabb rájövök, mint jól tanuló társam, hogy egyszerűbb és biztosabb sikert jelent, ha ők dolgoznak helyettem. Ógyelgek egy kicsit, esetleg a „buta magatehetetlent” játszom. Az egyéni felelősség megjelenésével egy csapásra megváltozik minden. Ha a közös jegy, amit kapunk mindnyájunk személyes teljesítményétől egyformán függ, én is, csapattársaim is tudjuk, hogy nemcsak magunkat, hanem egymást is lejárátjuk. A fenti gondolatmenet világosan rámutat, hogy a csoportos tesztelést miért csak elvétve, gyakorlásként érdemes alkalmazni. A személyes felelősség nemcsak a tananyag elsajátítása érdekében fontos. Ha például a tanár az óra elején jelzi a diákoknak, hogy az óra végén mindenkinek fel kell sorolnia néhány olyan témába vágó ötletet vagy elgondolást, amelyet másoktól hallott az órán, kisebb a valószínűsége annak, hogy mindenki egyszerre csacsog és senki sem figyel. Hiszen mindenkinek egyéni felelőssége, hogy figyeljen a többiekre.

### 7.3.3. Az egyenlő részvétel

A részvétel szerves része a tanulási folyamatnak. A diákok azáltal tanulnak, hogy interakcióba lépnek egymással és a tananyaggal. A siker receptjének elengedhetetlen alkotóeleme a részvétel, ami az egész osztály sikerének titka. Ha nem készítjük megfelelően elő, magától nem jön létre az egyenlő részvétel. Előzetes átgondolás hiányában, ha megengedjük az önkéntes részvételt, egy kellően heterogén csoportban, az egészen biztosan egyenlőtlen részvételt eredményez.

Az egyenlő részvétel és az egyidejű interakció nem azonos fogalmak. Annak eldöntésére, hogy éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell tenni magunkban a kérdést: „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka aktív résztvevője az eseményeknek?”. De



ugyanakkor azt is meg kell vizsgálni, hogy egyenlő arányú-e a részvétel. Jó, ha feltesszük azt a kérdést is, hogy: „Mennyire egyenrangú a részvétel”. Párban végzett munka során a párhuzamosság kritériuma teljesül (a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben), de a részvétel egyenlőségének feltétele nem valósul meg (a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik)

A hagyományos módszerek egyenlőtlen részvételt eredményeznek. Az olyan próbálkozások, melyek az osztály minden tagját megpróbálják egy központi megbeszélésbe bevonni, vagy a tipikus „kérdetek, és az egész osztály felel” módszer kizárólag a jól tanuló, kellően extrovertált diákok részvételét eredményezik. Mi történik a félénk, introvertált, vagy az egyszerűen csak rosszabbul tanuló diákokkal? Nekünk nevelőknek az egész osztály egyformán fontos kell, hogy legyen. Annak a megszokott és széles körben alkalmazott módszernek, mely azon alapul, hogy a jelentkező diákok valamelyikét szólítjuk fel, az a nagy buktatója, hogy épp olyanokat szólítunk fel, akiknek épp a legkevésbé van erre szükségük, míg a leginkább rászorulókat a háttérbe szorítjuk. Hiszen mindig ugyanazok a diákok jelentkeznek.

Az egyenlő részvételt általában a következő módokon lehet elérni: (1) szerepelosztással, (2) munkamegosztással. A szerepelosztás részvételi normákat alakít ki. A diákok ugyanis nemcsak megkapják a lehetőséget a szereplésre, de azt is elvárják tőlük, hogy hozzájáruljanak az óra menetéhez. Az általában alkalmazott csoportos vitákból hiányzik mind az szerepelosztás, mind a munkamegosztás, ami a legtöbb csoportban egyenlőtlen munkamegosztást eredményez. A részvétel egyenlőbbé tétele érdekében a csoportos megbeszéléseket felcserélhetjük olyan módszerekkel, mint a „szóforgó” vagy csoportinterjú, melyek szerepelosztást eredményező módszerek. Megoldást kínálnak az olyan módszerek is, melyek a munkamegosztás elvén működnek. A munkamegosztás leginkább feladatkörök kialakításával érhető el (például az egyik diák a kérdéses történelmi személyiség korai életpályájának néz utána, a másik a tanulmányait gyűjti össze, a harmadik a család életéről keres anyagot). Másképpen ugyan, de szintén munkamegosztást jelent a „működtető” szerepkörök kialakítása (például a témafelelős, az időfigyelő, a szószóló, a „csendkapitány” stb.). Fontos tudnunk, hogy a működtető szerepkörök a tananyag szempontjából nem biztosítanak egyenlő részvételt.

A munkamegosztás sok kooperatív tanulás foglalkozásmodellnek a központi kulcseleme (lásd mozaik, partnerek módszer). A munkamegosztás mindenkit a feladat egy részletéért tesz felelőssé. Minden egyes diáknak felelősséget kell vállalnia partnere, csapattársai vagy osztálytársai előtt a neki leosztott feladatréssért. Mindazon túl, hogy a



munkamegosztás erősíti a személyes felelősséget, még a részvételt is kiegyenlítettebbé teszi azzal, hogy mindenki a feladatnak más, de nagyjából egyenlő nagyságú részét oldja meg. A diákok képességei között meghúzódó különbségek miatt sokszor azonban tanácsosabb a képességek szerinti, mintsem az egyenlő szétosztásra összpontosítani. A részvétel szoros összefüggést mutat a sikerrel. Az aktív részvételt tanúsító diákok nagyobb valószínűséggel élvezik az egész folyamatot, és nagyobb valószínűséggel is tanulnak.

#### 7.3.4. A párhuzamos interakció

A kooperatív tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak. Ez az egyik eredménye, ami miatt a kooperatív tanulás hatékonyabb, mint a hagyományos oktatás. A hagyományos módszereket alkalmazó tanórán legtöbbször csak egy ember beszél egyszerre, aki általában a tanár, néha a diák is szót kap, amikor a tanár őt szólítja. Ez az ún. „egy szálon futó módszer”, hiszen az egyes szereplők egymás után „lépnek színre”. Az egy szálon futó módszer nem elég hatékonyak, hiszen az egy diákra eső aktív részvételi idő nagyon rövid. Vizsgáljuk meg az egy szálon futó módszert, és nyomban világossá válnak a hagyományos tanítási módszerek kudarcának okai.

Az iskolákról készült legnagyobb felmérést John Goodland végezte 1984-ben, és arra a megállapításra jutott, hogy az órák 80 százalékában a tanárok beszélnek. Mivel a fennmaradó idő egy része a fegyelmezéssel és szervezéssel telik, ezért kevesebb, mint 20 százalékában beszélhetnek a diákok.<sup>122</sup> Először nem tűnik kevésnek, hogy 50 percből 10 percre aktívak. De ha meggondoljuk, hogy ebben a 10 percben ún. „sorba kapcsolt”, egy szálon futó módszert alkalmazunk, vagyis a tanár egymás után szólítja fel a diákokat, s ha elosztjuk a 10 percet az átlagos osztálylétszámmal (30 fő), akkor már csak 20 másodperc jut egy tanulóra. Nem csoda, hogy a frontális módszerrel tanított diákok többsége unatkozik. 20 másodpercet beszélhetnek, míg a fennmaradó 49 perc 40 másodpercben mások, többnyire a tanár beszédét kell hallgatniuk.

Hasonlítsuk ezt össze a párhuzamos interakciót alkalmazó kooperatív tanulással! A kooperatív tanórákon a tanár sosem venne el 40 vagy 50 percet a diákoktól azzal, hogy ő beszél. Az összehasonlítás kedvéért tegyük fel, hogy a kooperatív órákon is csak 10 perc jut a diákokra. Ha az egymás utáni interakciók helyett párhuzamos interakciós órávezetést alkalmazunk, például a tanulókat párokba osztjuk, akkor egyszerre az osztály fele beszélhet. Így az egy főre jutó idő 20 másodpercről 5 percre nő, s ez az előbbinél éppen tizenötször több. A fennmaradó 5 perc is aktívabb részvétellel telik, mint az előző esetben, hiszen a tanulók

sokkal érintettebbek, hogyha valaki közvetlenül szól hozzájuk, mintha a terem egy távoli pontján valaki éppen a tanárral beszélget. Lényegében, ha minden más feltétel azonos, akkor a páros munka jobb, mint a csoportmunka, az pedig hatékonyabb a frontálisnál. A kisebb csoportok jobban működnek, mint a nagyobbak.

Ha azt akarjuk eldönteni, hogy az osztályban a munka során éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell magunkban tenni a kérdést „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka aktív résztvevője az eseményeknek?” A pármunka során az adott pillanatban a párhuzamosság kritériuma teljesül (a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben). Azonban, ha az egész órai részvételt tekintjük, nem mondhatjuk, hogy minden tanuló a tanulási idő felében aktívan vett részt a munkában, ugyanis a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik. A kooperatív tanulási technikák között arra is találunk megoldást, hogy a pár mindkét tagja egyformán vegyen részt a munkában. Ilyenek például: A párok között megosztott idő módszere, ahol először a pár egyik, majd másik tagja szerepel előre meghatározott ideig; vagy a páros forgószínpad módszer, ahol a pár tagjai felváltva neveznek meg dolgokat, vagy nyilvánítják ki ötleteiket. A csoportmunka során akár a szóforgók, akár a csoportos interjúk alkalmasak arra, hogy az órákon a tanulóknak lehetősége legyen az aktív részvételre.

Kagan kiköti: valódi kooperatív munka az, ahol egyszerre mind a négy alapelv érvényesül.<sup>123</sup> Azt ajánlja a kooperatív foglalkozásterv készítőjének, hogy a terv minden elemét vizsgálja meg abból a szempontból, hogy a négy alapelv érvényes-e rájuk? Ha igen, akkor valóban kooperatív foglalkozástervet készített a pedagógus.

#### *7.4 A pedagógus szerepe a frontális és a kooperatív tanulásszervezésben*

A pedagógus a kooperatív tanulásszervezés során sok szempontból más szerepet tölt be, mint a frontális tanítási módszer alkalmazásakor. A következőkben megkísérlem a kooperatív pedagógusszerepet, egy másik, leggyakrabban használt módszer, a frontális tanításban megnyilvánuló szereppel összehasonlítani.

##### *7.4.1. A két tanulásszervezés alapelvei*

A kooperatív tanulás alapelveit már az előzőekben részletesen ismertettük. A következőkben a kooperatív tanulás alapelveiből kiindulva meghatározzuk a frontális módszer alapelveit is. A

legfontosabb különbség, hogy a kooperatív tanulás során a pedagógus mellett a diákok szerepe is nagyon jelentős, hiszen egymás tanítóivá lépnek elő.

A felelősség a frontális tanulás során, a folyamat elején (az ismeretátadásban) a pedagógust terheli, majd ezután minden diák a saját tudásáért felel. A kooperatív tanulásnál az egész folyamatban megoszlik a felelősség, a pedagógus mellett minden diák felelős a társai tudásáért valamint saját tudásáért. A pedagógus felel azért, hogy a diákok megkapják a tanuláshoz szükséges eszközöket

Az egymásrautaltság tekintetében a frontális formában a pedagógus építő egymásrautaltságban van a diákokkal, (munkája befolyásolja a diákok eredményét) ők azonban legtöbbször negatív egymásrautaltságban vannak egymással: egymás rovására teljesíthetnek jól, ez a versenyszellemet erősíti a diákokban. A kooperatív tanulás során a többiek tudását és eredményét mindenkinek a munkája befolyásolja, így az építő egymásrautaltság a jellemző.

Az interakció szempontjából a fő különbség, hogy a frontális módszernél a pedagógus beszél, illetve irányítja az egyszálú interakciót, így egy diákra kevés interakció jut, míg a másik esetben sok szálon futó, párhuzamos interakció van, mindenki mindenkivel párhuzamosan beszélhet (pármunka, csoportmunka), így egy diákra sok interakció jut. A frontális módszernél a részvétel esetleges, figyelemtől, érdeklődéstől és az időtől függően, akit feleltetnek, vagy kérdeznek, részt vesz a munkában, akit nem, az nem feltétlenül. A kooperatív tanulásnál, minden feladat megoldásában egyenlő arányban vesznek részt a diákok.

#### 7.4.2 A diákok jellemzői

A következőkben röviden megvizsgáljuk, hogy milyen diáktulajdonságok szükségesek az egyik, illetve másik típusú tanulás során. Ez egyúttal választ ad arra a kérdésre is, hogy melyik tanulásszervezési típus, milyen személyiségjegyeket, készségeket fejleszt a diákokban. Hiszen ha egy készségre nagyobb szükség van a tanulás során annak kialakítására is nagyobb hangsúlyt fektet a pedagógus. Emellett maga a gyakorlás, vagyis az ilyen módon történő tanulás is fejleszti a hozzá szükséges készségeket. A kooperatív tanulás során elsősorban alkotó, kreatív, együttműködő és önálló gyerekekre van szükség, míg a frontális módszer jól működik a követő, jól alkalmazkodó, csendes, kevésbé aktív, versengő beállítottságú diákok jelenlétében.



### 7.4.3 A kétféle módszer rejtett tanterve

A pedagógus és az iskola bármit tesz, mindennel nevel, minden mozzanatnak jelentősége és üzenete van a diákok számára. A pedagógus módszerei, eszközei, kérdései, öltözéke, beszéd és beszélgetési stílusa, mind, mind mond valamit arról, mit gondol a világról, az iskoláról és a gyerekekről. A mögöttes jelentést nevezem a továbbiakban metakommunikatív jelentésnek, illetve metakommunikatív értéknek, az érték szónak abban az értelmében, hogy nyilvánvalóan értéket közvetít a diák felé, talán sokszor erősebben is, mint maga a megfogalmazható cselekvés, vagy kimondott szó.

Ha a metakommunikatív jelentéseket gondoljuk át, látjuk, mennyire egyértelműek az üzenetek, még akkor is, ha sokszor nem is gondol bele a pedagógus, éppen milyen értékeket közvetít viselkedésével, bánásmódjával. A következő táblázat segítségével a két tanulásszervezési mód közti lényeges különbségeket emelem ki a mögöttes üzenet szempontjából.

**17. táblázat:** A kétféle tanulásszervezési mód rejtett tanterve a pedagógusi attitűd szempontjából.

<b>Frontális tanulás</b>	<b>Kooperatív tanulás</b>
A versengés fontos és tanulandó	Az együttműködés fontos és tanulandó
A pedagógus képes megtanítani mindent a diákokat.	A diákok képesek önállóan megtanulni a tananyagot.
A diákok nem tudják egymást tanítani.	A diákok tudják egymást tanítani.
A tanulásban az egymásnak adott órai segítségadás legtöbbször csalás.	Az órai segítségadás kötelező.
A diákok hasonlóak, hasonlóan tanulnak.	A diákok sokfélék, sokféleképpen tanulnak.
A pedagógus és néhány diák véleménye értékes.	Mindenkinek számít a véleménye, a tudása, a tapasztalata.

A diák feltételezett érzése: „Jó lenne az értékesek közé tartozni”.	„Jó olyannak lenni, amilyen vagyok”.
A pedagógus és diák között hierarchikus viszony (alá-fölé-rendeltség) a jellemző.	Partneri viszony (egyenrangúság).
A tanulás elsősorban befogadás, nagy figyelmet és passzív magatartást jelent.	A tanulás cselekvés, különböző tevékenységek során megy végbe.

A pedagógus háttérbe vonulása azt is jelenti, hogy jelentősége csökken. Ez magyarázat lehet arra, hogy egyébként nagyon jó pedagógusok, akik racionálisan egyetértenek a kooperatív tanulás elveivel és módszerével, mégis nehezen változtatják kooperatívvá frontális gyakorlatukat. A pedagógusok meg vannak győződve saját szerepük rendkívüli fontosságáról. Ezt a rendkívüliséget úgy élik meg, hogy nélkülözhetetlenek a folyamatban, az ő órai munkájuk nélkül nincs tanulás. Ez természetesen igaz, mégis, mivel a tanulás során a kooperativitás következtében sok szerep jut a diákoknak is, elengedhetetlen, hogy a pedagógus személye kevésbé legyen előtérben. Egy jól szervezett kooperatív órán a pedagógusnak főként segítő, szervező szerep jut, így nincs olyan látványos elismerés sem, amit frontális előadásokon megszokhatott és megszerethetett. A pedagógus munkája színtelenebb és láthatatlanabb, inkább az órát megelőzi. Ezáltal a frontális tanulásszervezési móddal összehasonlítva kevésbé alkalmas a pedagógus önbizalmának állandó ébrentartására, táplálására.

#### 7.4.4 A pedagógus feladatai a kétféle tanítási órán, foglalkozáson

A következő táblázatban a konkrét tanítási órára koncentrálna gyűjtöttük össze a pedagógus teendőit. A táblázatban végignézzük egy tanítási óra, vagy foglalkozás különböző szakaszait és ezekben a mozzanatokban külön - külön vizsgáljuk a pedagógus tevékenységét, feladatait.

18. táblázat: Pedagógusi feladatok a kétféle tanulásszervezésben.

Szemponatok	Frontális óra	Kooperatív óra
<b>Felkészülés jellege</b>	A tananyag átnézése egy logikus gondolatmenetű óravázlat elkészítése, szemléltető eszközök, saját kérdések – várható válaszok, az óra (tananyag) logikai felépítésének végiggondolása, egy szálon futó interakció megtervezése.  Elsősorban a saját munkáját tervezi meg.	A tananyag átnézése: hogyan lehet kooperatívvá tenni: négyfelé osztani, milyen részei vannak, amik önállóan feldolgozhatóak, szövegek írása, eszközök elkészítése. csomagoló papír, filctoll, stb. fénymásolás A több szálon futó interakciók megtervezése A vázlat ellenőrzése: a négy alapelv szerint. Elsősorban a diákok munkáját tervezi meg.
<b>Felkészülési idő</b>	kevesebb	Több
<b>További felhasználhatóság</b>	Valószínűleg a törzse a vázlatnak egy az egyben használható lesz újra	Valószínűleg csak elemei használhatók majd fel újra (szövegek, eszközök)



<b>Az óra kezdete</b>	Motiváció: tanári motiváció, a figyelem felkeltése: érdekes szemléltetőeszközök, saját élmények előhívása	teremrendezés (ha nem kooperatív tanulásra van a terem berendezve) csoportalakítás, Motiváció: a diákok meglévő tudásának előhívása, felelőskártyák kiosztása, felelősök megbeszélése
<b>Az óra alatti segítség</b>	Magyarázat, kérdés, felelet frontálisan, megbeszélés közösen	Kiscsoportok segítése, egyéni, vagy kiscsoportos segítségadás személyes jelleggel
<b>A tanár mozgása</b>	Kevesebb mozgás, esetleg kint áll a táblánál, olyan helyen, hogy mindenki lássa	A tanár járkal a csoportok között, odahajol, lehet, hogy beül egy egy csoportba
<b>A tanár hangereje</b>	Hangos, hogy mindenki értse	Halk, a kiscsoportokhoz szól
<b>Téri távolság (Hall szerinti dimenziókban)</b>	Hivatalos	Bizalmas vagy társasági
<b>Leginkább szükséges tanári tulajdonságok</b>	Jó beszédképesség Hatásos kommunikáció, hogy le tudja kötni a diákokat Fegyelmezési készség „visszavágási” felkészültség Pontosság Érthetőség Jó magyarázó képesség „színészi” hajlam Állandó koncentráció (nehogy rosszul, rosszat mondjon)	Jó szervezőképesség Határozottság Az idő pontos bemérése és tartása Jó kapcsolat-teremtési készség Megosztott figyelem Alkalmazkodó készség a diákok által mondottakhoz Nyitottság Kreativitás – elsősorban a szervezést illetően, a munkáltatásban

<b>Értékelésnél</b>	Az egyének munkájának értékelése (felelet, tesztek) alapján Az „egész osztály” magaviseletének értékelése	A különböző csoportok önértékelése, egyéni és csoportos értékelési módszerek váltakozása, a szociális készségek fejlesztésére is kitér
---------------------	--	--

#### 7.4.5 A pedagógusi attitűdváltozás egyes elemei

Ahhoz, hogy a pedagógus saját szerepét megváltoztathassa, szükség van a pedagógusi attitűd változására is. Ez nem könnyű feladatot jelent a tanár számára. Olyan lépcsőfokokat fogalmazok meg a továbbiakban, amelyeken keresztül eljuthat ahhoz, hogy kooperatív tanulásszervezést alkalmazzon.

Mindenekelőtt meghatározó a pedagógus saját, pozitív élménye a kooperatív tanulásról, munkáról. A változáshoz szükséges valamiféle alapvető hiányérzet érzékelése is a tanítási órán, annak belátása, hogy folyamatosan hasonló problémák jelentkeznek. Fontos annak tudatosítása, hogy a problémán ő segíthet elsősorban. A kooperatív tanulás és tanítás sikeréhez annak a pedagógiai elvnek az elfogadása is szükséges, mely szerint a tanulás elsősorban cselekvésen keresztül lehetséges. Annak hite, hogy a szociális készségek épp olyan fontosak az iskolában és az életben, mint a tudományokhoz kapcsolódó tudás és készségek. Ehhez kapcsolódik annak belátása, hogy a tanítás elsősorban a diákok aktivizálása és nem a pedagógus nagyszerű egyéni teljesítménye.

A kooperatív tanulás egyik alapelve, hogy a diákok egymástól is tanulnak, és nem mindig, nem feltétlenül a pedagógus magyarázata a legkielégítőbb. Ezért a tanulásszervezés során elengedhetetlen a bizalom a diákokban, hogy ők maguktól is azt teszik, amit kér. Kétségtelen, hogy a kooperatív tanulásban kevesebb lehetőség kínálkozik arra az intellektuális élvezetre, amit a pedagógus egy jól sikerült frontális típusú előadás után érez. Cserében a pedagógus kifejleszti vagy továbbfejleszti képességét mások munkájának megtervezésére és megszervezésére, valamint képességét a nagyon erős megosztott figyelemre. A kooperatív tanulás előnye a szellemi frissesség karbantartása, az újra tanulni tudás képessége, és végül az önkritikára és változtatásra való képesség fejlődése.

## Utószó

Dolgozatomban a pedagógus szerepének szükséges változásait választottam elemzésem tárgyául. A szerepváltozás hatásának vizsgálatára önálló kutatássorozatot mutattam be, olyan kutatást, amely témáját és mintáját tekintve úttörő a hazai közoktatásban.

A vizsgálatok célja az volt, hogy feltérképezze az alternatív és nem alternatív iskolákban dolgozó pedagógusok szerepeit és azok hatását. További célja pedig abban állt, hogy eredményei segítségével körvonalazza azokat a pedagógus szerephez és attitűdhöz kapcsolódó módszereket és eszközöket, amelyek változása az egész magyar közoktatás modernizációját elősegítheti.

Az eredmények rámutatnak arra, hogy az alternatív iskolákban megváltoztatott pedagógusi szemlélet pozitív hatással van a pedagógus-diák kapcsolat alakulására, a diákok iskolai közérzetére és az iskola igazságosságáról alkotott véleményére. Az iskolai szabályokkal kapcsolatosan éles különbség rajzolódik ki a kétféle (alternatív és nem alternatív) intézmény között, főként a szabályok kialakulásának módjánál, valamint a szabályok be nem tartásának következményeit illetően. Érdemes lenne a jövőben ezzel a témával még behatóbban foglalkozni, vizsgálat tárgyává tenni azt, vajon melyik szabály-elajáratási mód következtében valósul meg inkább a szabályok interiorizációja.

Az eredmények ismeretében kimondhatjuk, hogy a különböző iskolák legfőképpen abban térnek el egymástól, hogy mennyiben veszik figyelembe a diákok egyéni sajátosságait, és ennek alapján mennyire figyelnek rájuk, valamint hogy napi gyakorlatukban ez mennyire érzékelhető. Világossá vált tehát, hogy az egyes iskolák közötti éles különbséget nem az „alternatív” illetve „nem alternatív” jelző segítségével lehet megfogalmazni, a különbség inkább a személyesség mértékétől függ.

Fontos eredménynek tartom azt is, hogy a tanulási motiváció növelésének szempontjából az alternatív iskolákban meghonosodott személyközpontú szemlélet önmagában nem elegendő; mellette nagy szükség van az alkalmazott tanulásszervezési módszerek változatosabbá tételére is.

E probléma kirajzolódása indokolja, hogy az utolsó fejezetben sor került a kooperatív tanulásszervezés bemutatására és a pedagógusszerep szempontjából történő elemzésére. A kooperatív tanulás mind szemléletében, mind gyakorlatában alkalmas arra, hogy a diákok motivációját növelje, önállóságát, aktivitását és együttműködési készségét fejlessze. A kooperatív tanulás által igényelt segítő pedagógus-szerep és attitűd adekvát az egyéb nevelési célok megvalósítására is, hiszen toleráns, együttműködő mintát ad, ami a diákok ez irányú



fejlődését is elősegíti. Reményem szerint az ismert tanulásszervezési módszerek – nevelési és tanítási cél alapján történő – változatos alkalmazása nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskola alkalmassá váljék az új feladatok megoldására.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> Faragó László & Kiss Árpád (1949), *Az új nevelés kérdései*. Budapest: Egyetemi nyomda, 75. old.
- <sup>2</sup> Alternatív Pedagógusképző Műhely: a Szabad iskolákért Alapítvány által létrehozott szervezet, amelyik az alternatív iskolák összefogására és a pedagógusképzés átalakítására jött létre 1991 őszén.
- <sup>3</sup> Csepeli György & Neményi Mária (1999), A toleranciára nevelés esélyei. *Educatio*, 1999 nyár, 8. évf. 2. szám 259-261 old.
- <sup>4</sup> Faragó László & Kiss Árpád (1949), idézett mű, 15. old.
- <sup>5</sup> Lásd erről: M. D. Smith (1975), *Educational Psychology and Its Classroom Applications*. Boston: Beacon
- <sup>6</sup> Lásd erről: Claudia Dalbert és Jürgen Moes (Department of Educational Psychology, Institute of Education, Martin Luther University, Halle, Németország).
- <sup>7</sup> Lásd erről: Báthory Zoltán (1997), Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. in *Új Pedagógiai Szemle*, október, 13. old.
- <sup>8</sup> Faragó László & Kiss Árpád (1949), id. mű, 8-9. old.
- <sup>9</sup> Ungárné Komoly Judit (1978), *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata* Budapest: Gondolat, 14. old.
- <sup>10</sup> Robert D. Storm & Harold W. Bernard (1982), *Educational Psychology*. Monterey, CA.: Brooks/Cole Publishing Co.
- <sup>11</sup> Az Alternatív Pedagógusképző Műhely és később a Független Pedagógiai Intézet keretében az elmúlt 14 évben nagyon sok pedagógus-továbbképzést tartottunk, ahol mód volt arra, hogy véleményüket meghallgassuk.
- <sup>12</sup> Zétényi Ágnes (1997), A tanár, mint vezető, vezetési stílusok. in: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. 269-283. old.
- <sup>13</sup> Uo.
- <sup>14</sup> Ungárné Komoly Judit (1978), *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Gondolat, 16. old.
- <sup>15</sup> N. V. Kuzmina (1963), *A pedagógiai képességek alakulása*. Budapest: Tankönyvkiadó, 171. old.
- <sup>16</sup> R. C. Anderson (1991) Az autokratizmus-demokratizmus tanulmányok áttekintése: in: Kósáné Ormai Vera (szerk.), *A pedagógus*. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény. Budapest: Tankönyvkiadó
- <sup>17</sup> Ned A. Flanders (1970), *Analysing Classroom Behavior*. New York: Addison-Wesley, 320. old.
- <sup>18</sup> Theodor W. Adorno (1950), *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row
- <sup>19</sup> Lewin, Kurt (1975) *Csoportdinamika* (válogatta: Mérei Ferenc & Szakács Ferenc) Közgazdasági és Jogi
- <sup>20</sup> R. C. Anderson (1991), Az autokratizmus-demokratizmus tanulmányok áttekintése: in: Kósáné Ormai Vera (szerk.) *A pedagógus*. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény. Budapest: Tankönyvkiadó
- <sup>21</sup> Ungárné Komoly Judit (1978) *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata* Budapest: Gondolat 94-97 old.
- <sup>22</sup> Vö. Ned A. Flanders (1970), id. mű

- <sup>23</sup> H. B. Reed, A pedagógusok rátermettségének vizsgálata és a természettudományos oktatás. Impl. For Sci. Education Of a Teacher Competence Res. 5. 473-486 old.
- <sup>24</sup> Kelemen László (1967), *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó, 128. old.
- <sup>25</sup> J. P. Guilford (1967), *The Nature of Human Intelligence*. London: McGraw-Hill
- <sup>26</sup> E. P. Torrance (1967), *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- <sup>27</sup> Vö. N. A. Flanders (1970), id. mű
- <sup>28</sup> H. Walberg (1984), Improving the productivity of America's Schools. *Educational Leadership*, 41.
- <sup>29</sup> Zétényi Ágnes (1997), A tanár, mint vezető, vezetési stílusok in: Mészáros Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. 269-283. old.
- <sup>30</sup> U.o.
- <sup>31</sup> R. C. Anderson (1991), Az autokratizmus-demokratizmus tanulmányok áttekintése: in: Kósáné Ormai Vera (szerk.), *A pedagógus. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó
- <sup>32</sup> Lásd például Kurt Lewin (1975)
- <sup>33</sup> Czike Bernadett (1996) szerk. *Bevezetés a pedagógiába*. Szöveggyűjtemény. Budapest: Eötvös, 82. old.
- <sup>34</sup> Maria Montessori (1972), *A kreatív gyerek*. (magyar fordítás a Montessori társaság által kiadott gépiratban) Freiburg: Oswald Schulz & Benesch Herder, 180-185. old.
- <sup>35</sup> Uo.
- <sup>36</sup> Maria Montessori (2002): *A gyermek felfedezése*. Budapest: Cartaphilus, 60. old.
- <sup>37</sup> Maria Montessori (1983), idézi Paul Oswald: Tanulmánylevél, 21. évf. 3/4. füzet.
- <sup>38</sup> Montessori (1972), id. mű, 226. old.
- <sup>39</sup> Maria Montessori, *Pedagógiám alapjai*. (A magyar fordítás a Montessori Társaság által kiadott gépiratban.) 20-28. old.
- <sup>40</sup> Faragó László & Kiss Árpád (1949), id. mű 75. old.
- <sup>41</sup> Maria Montessori, *Pedagógiám alapjai*. 20-28. old.
- <sup>42</sup> Vö. Vekerdy Tamás (1993), A Waldorf iskola első néhány éve. In Kereszty Zsuzsa & Tordáné Hajabács Ilona szerk. *Több út: alternativitás az iskola első éveiben*. Budapest: BTF, 147. old.
- <sup>43</sup> Uo.
- <sup>44</sup> Maria Montessori (2002), *A gyermek felfedezése*. Budapest: Cartaphilus, 66. old.
- <sup>45</sup> Carl Rogersről lásd például Kereszty & Tordáné szerk. (1993), id. mű, 102. old.
- <sup>46</sup> Vö. Horváth H. Attila (1999), *Süss fel nap!* Budapest: Soros Alapítvány.
- <sup>47</sup> Michel Zarre (1993), Freinet technikák. In Kereszty Zsuzsa & Tordáné Hajabács Ilona szerk. *Több út: alternativitás az iskola első éveiben*. Budapest: BTF, 67. old.
- <sup>48</sup> Célestin Freinet (1990), *Freinet és a modern nevelés*. Budapest: Magyar Eszperantó Szövetség, 24. old.



- 
- <sup>49</sup> Uo.
- <sup>50</sup> Uo.
- <sup>51</sup> Carl Rogers (2003), *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest: Edge, 35. old.
- <sup>52</sup> Uo. 38. old.
- <sup>53</sup> Vö. Gábor Anna (1993), A Rogers személyközpontú iskola. In Kereszty & Tordáné (szerk.), id. mű. 101. old.
- <sup>54</sup> Ezekről lásd például a 3. sz. mellékletben megfogalmazott iskolai célkitűzéseket.
- <sup>55</sup> Winkler Márta (1993), Kincskereső iskola. In Kereszty & Tordáné (szerk.), id. mű, 201. old.
- <sup>56</sup> Vö. Czike Bernadett (1990), Iskolák Dániában. *Magyar Narancs*, július
- <sup>57</sup> Lásd erről: Czike Bernadett (1997), „Az alternatív iskolák jellemzői, kezdeti elveik, mai gyakorlatuk” *Új Pedagógiai Szemle*, június, 24-32. old.
- <sup>58</sup> Lásd erről egy korábbi cikkemet. Czike Bernadett (2003), Az értékelés szerepe a pedagógia megújulásában. in Tanári létkérdések 44. kötet Budapest: Raabe kiadó, E 7.4.
- <sup>59</sup> Fiedlerről lásd Zétényi Ágnes (1997), A tanár mint vezető: vezetési stílusok. in Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. Budapest: ELTE Eötvös, 269-283. old.
- <sup>60</sup> Uo.
- <sup>61</sup> Herbert C. Kelman (1973), A szociális befolyásolás három folyamata. in Hunyadi György (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat, 47-74. old.
- <sup>62</sup> Mérei Ferenc & V. Binét Ágnes (1981) *Gyermekelektan*. Budapest, Gondolat. 70-71. old.
- <sup>63</sup> Uo.
- <sup>64</sup> Lásd erről egy korábbi cikkemet. Czike Bernadett (1997), „A háromféle szabály és az adekvát nevelési módszerek” *Új Pedagógiai Szemle*, március, 94. old.
- <sup>65</sup> Az ideáltípus fogalmáról lásd Max Weber (1987), *Gazdaság és társadalom*. Budapest: KJK
- <sup>66</sup> Sigmund Freud (1982), A pszichoanalízis foglalatja. In. Sigmund Freud: *Esszék*. Budapest, Gondolat. 412. old.
- <sup>67</sup> Carl Rogers (2003), id. mű, 350. old.
- <sup>68</sup> Uo. 352-355. old.
- <sup>69</sup> Vö. Klein Sándor (2002), A gyermekközpontú iskola. Budapest: Edge, 20. old.
- <sup>70</sup> Gyakorta elhangzó érv ez az alternatív iskoláról rendezett konferenciákon.
- <sup>71</sup> Buda Béla (1978), *Az empátia, a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat, 55. old.
- <sup>72</sup> Michael B. Hecht szerk. (1998), *Communicating Prejudice*. Thousand Oaks: Sage
- <sup>73</sup> Csányi Vilmos (1999), *Az emberi természet*. Budapest: Vince
- <sup>74</sup> Reynolds, Folger & Vine, idézi M. B. Hecht (1998), id. mű, 5. old.
- <sup>75</sup> Csányi Vilmos (1999), id. mű, 167. old.

- <sup>76</sup> Elliot Aronson (1982), *A társas lény*. Budapest: KJK
- <sup>77</sup> Gordon W. Allport (1977), *Az előítélet*. Budapest: KJK, különösen a 3. fejezet.
- <sup>78</sup> Uo.
- <sup>79</sup> Ehrlich idézi M. B. Hecht (1998), id. mű, 10. old.
- <sup>80</sup> Gordon W. Allport (1977), id. mű
- <sup>81</sup> Henri Tajfel (1978), *The Social Psychology of Minorities*. London: Minority Rights Groups; H. Tajfel (1981), *Human Groups and Social Categories: Studies in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>82</sup> Jonathan H. Turner (1988), *A Theory of Social Interaction*. Stanford: Stanford University Press
- <sup>83</sup> Miller & Steinberg gondolatát idézi Allport (1977), id. mű
- <sup>84</sup> Henri Tajfel (1981), id. mű
- <sup>85</sup> Henri Tajfel (1978), id. mű
- <sup>86</sup> Henry Tajfel & John Turner (2001 [1979]), "An Integrative Theory of Intergroup Conflict" in Michael A. Hogg & Dominic Abrams (szerk.), *Intergroup Relations: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press
- <sup>87</sup> Csányi Vilmos (1999), id. mű, 166. old.
- <sup>88</sup> Theodor W. Adorno (1980), Típusok és tünetegyüttesek. In Csepeli György (szerk.), *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: KJK
- <sup>89</sup> Gordon W. Allport (1977), id. mű
- <sup>90</sup> Milton Rokeach (1960), *The Open and the Closed Mind*. New York: Basic Books
- <sup>91</sup> Elliot Aronson (1980), id. mű
- <sup>92</sup> Erich Fromm (1996), *Férfi és nő: szexuálpszichológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai, 46. old.
- <sup>93</sup> Lásd erről egy korábbi cikkemet. Czike Bernadett (1999) „Az 'is' hatalma a 'vagy' felett” *Új Pedagógiai Szemle*, június, 22. old.
- <sup>94</sup> Theodor W. Adorno (1980), Típusok és tünetegyüttesek. In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Válogatta: Csepeli György. Budapest: KJK. 237-294 old.
- <sup>95</sup> Kósáné Ormai Vera (1996), Előítélet – együttműködés – tolerancia. *Budapesti nevelő* 1996. 1. sz. 54. old
- <sup>96</sup> Lásd erről egy korábbi cikkemet. Czike Bernadett (1999) „Az is hatalma a vagy felett” *Új Pedagógiai Szemle*, június, 22. old.
- <sup>97</sup> Zágón Bertalané (2002), *Értékelés, osztályozás nélkül*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- <sup>98</sup> Leon A. Festinger (1978), A döntés utáni átértékelés pszichológiai folyamata.
- <sup>99</sup> Carl Rogers (2003), id. mű, 93. old.
- <sup>100</sup> Az Alternatív Pedagógusképző Műhely 1990-ben alakult Budapesten az alternatív iskolák összefogására és a pedagógiai képzés megreformálására.
- <sup>101</sup> Hasonló témában lásd: Sallay Hedvig (1995), Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar pedagógia* 95. évf. 3-4 szám. 201-227 old.

---

<sup>102</sup> Kósáné Ormai Vera (1998), *A mi iskolánk. Neveléspedagógiai módszerek az iskola belső értékelésében* Budapest: OKI, 93. old.

<sup>103</sup> A kérdőívet Kósáné Ormai Vera (1998) dolgozta ki.

<sup>104</sup> A kérdőívet Kósáné Ormai Vera (1998) dolgozta ki.

<sup>105</sup> Claudia Dalbert és Jürgen Moes alapján (Department of Educational Psychology, Institute of Education, Martin Luther University, Halle, Németország). Köszönettel tartozom nekik a kérdőív elküldéséért és magyar felhasználása engedélyezéséért.

<sup>106</sup> A kérdőívet jelen disszertáció szerzője dolgozta ki. (Cz. B.)

<sup>107</sup> A kérdőívet jelen disszertáció szerzője dolgozta ki. (Cz. B.)

<sup>108</sup> A kérdőívet jelen disszertáció szerzője dolgozta ki. (Cz. B.)

<sup>109</sup> Vö. a 3. sz. mellékletben található „az egyes iskolák pedagógiai programjával”

<sup>110</sup> V.ö. Bordács Margit & Balog Vilma (1999): Szorongásvizsgálat a Montessori és egy hagyományos iskolában. In: Horváth H. Attila (szerk.), *Süss fel nap*. Budapest: Soros Alapítvány, 21-45. old.

<sup>111</sup> Leon A. Festinger (1978), id. mű

<sup>112</sup> Friss Péter (1994) Tegy a gyűlölet ellen, ajánlás osztályfőnöki órákhoz, Tegy a gyűlölet ellen Alapítvány Bp. 9-10 old. 1. sz. feladatlap

<sup>113</sup> Lásd erről: Kristóf Péter (1998) A Palánta iskola pedagógiai történeti gyökerei in: *Új Pedagógiai Szemle* július-augusztus 102-111. old.

<sup>114</sup> Lásd erről: Kereszty Zsuzsa szerk. (2001), *Különböznek*. Budapest. IFA-BTF-OM

<sup>115</sup> Búzás László (1980) *A csoportmunka* Budapest: Tankönyvkiadó, 17. old.

<sup>116</sup> Lásd erről: Czike Bernadett (2003): A kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata (Spencer Kagan munkásságában. In: Hunyady Györgyné (szerk.), *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*, jegyzet ELTE TOFK Budapest: 39-47 old.

<sup>117</sup> Lásd erről: Fülöp Márta (1997), Versengés az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk) id. mű. 172-193. old.

<sup>118</sup> Spencer Kagan (2001), *Kooperatív tanulás*. (Előszó: Czike Bernadett), Budapest: Önkönet

<sup>119</sup> A tanulmány bevezető részében érintett amerikai iskolarendszerről lásd bővebben: Ronald E. Koetzsch: *The Parents' Guide to Alternatives in Education*. Boston-London: Shambala, 1997.

<sup>120</sup> Lásd például Robert M. Axelrod (1984), *The Evolution of Cooperation*. New Haven: Yale University Press; M. Sherif & C. W. Sherif (1980 [1969]), Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli György szerk. (1980), id. mű; R. E. Slavin (1986), *Cooperative Learning: Engineering Social Psychology in the Classroom*. In: R. S. Feldman (szerk.), *The Social Psychology of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 153-169. old.

<sup>121</sup> Roger Johnson & David Johnson (1997): *Learning Together and Alone*. In: *The Parents' Guide to Alternatives in Education*. Boston-London: Shambala.

<sup>122</sup> Uo. John Goodland (1984)

<sup>123</sup> Spencer Kagan (2001), id. mű



# MELLÉKLETEK

<u>1. sz. melléklet</u> (a 4. fejezethez) Kérdőívek, amelyeket csak az elővizsgálatokban alkalmaztam.	II.
<u>2. sz. melléklet</u> (a 4. és 5. fejezethez) Azok a kérdőívek, amelyeket az elővizsgálatokban (2000-2002) és a 2003 őszi vizsgálatokban is alkalmaztam alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlításához.	XII.
<u>3. sz. melléklet</u> (a 4. és 5. fejezethez) A 2003 őszen vizsgált iskolák bemutatása, pedagógia programjának rövid ismertetése	XX.
<u>4.sz. melléklet</u> (az 5. fejezethez) Csoportképződés ábrák az egyes kérdésekhez a közérzet és az iskolai légkör témakörében	LVI.
<u>5.sz. melléklet</u> (az 5. fejezethez) A diákok által kitöltött kérdőívek a szabályok témaköréből: minden iskolából egyetlen darab, az eredeti példány fénymásolata.	LXIV

## **1. sz. melléklet**

**(a 4. fejezethez)**

**Kérdőívek, amelyeket csak az elővizsgálatokban alkalmaztam.**

1. kérdőív: A pedagógus közérzete
2. kérdőív: Mi jelent stresszt a pedagógusnak?
3. kérdőív: Ilyen diák, olyan diák (Tolerancia, pedagógus)
4. kérdőív: Ilyen diák, olyan diák (Tolerancia, diák)
5. kérdőív: Önelemzést segítő kérdőív pedagógusoknak

**A pedagógus közérzete:  
attitűdskála**

(Forrás: Kósáné Ormai Vera)

**Önkitöltős kérdőív. A pedagógus egyedül tölti ki.**

**Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérjük, olvassa el figyelmesen a következő mondatokat! Ha igaznak tartja a mondatot, karikázza be az I betűt, ha nem tartja igaznak, karikázza be az N betűt.**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1, A diákok kedvesek velem.   | I | N |
| 2, Mindig felkészülök az órámra, a foglalkozásra.                     | I | N |
| 3, A pedagógusok néha ellenségesek velem.                             | I | N |
| 4, A gyerekeket érdekli, mi a véleményem.                             | I | N |
| 5, Félek, ha bejönnek hospitálni hozzám                               | I | N |
| 6, Örülök, hogy ebben az iskolában, dolgozom.                         | I | N |
| 7, Van olyan munkatársam, akivel munkán kívül is szoktam beszélgetni. | I | N |
| 8, A pedagógustársaim becsülnek engem, hallgatnak rám.                | I | N |
| 9, Gyakran dicsér az igazgató, szakmai vezető.                        | I | N |
| 10, Nagyon érdekelnek a diákok és a munkám.                           | I | N |
| 11, Számíthatok pedagógustársaimra, ha szükségem van rá.              | I | N |
| 12, Van olyan feladat, amikor nem tudom, mit is kell csinálnom.       | I | N |
| 13, A pedagógustársaim előtt bármiről nyugodtan beszélhetek.          | I | N |
| 14, Gyakran unatkozom az értekezleteken.                              | I | N |
| 15, A kollégáim igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni.          | I | N |



16, Sok veszekedés van a testületben.	I	N
17, Több kollégát nem kedvelek.	I	N
18, A kollégák között sok barátom van.	I	N
19, Gondoltam már arra, hogy elmegyek másik iskolába dolgozni.	I	N
20, Ha nem tudok valamit, megkérdezem a kollégáktól.	I	N
21, Rosszul érzem magam ezen a munkahelyen.	I	N
22, Ha nem tudok valamit megcsinálni, a kollégák segítenek.	I	N
23, A nevelőtestületünk összetart.	I	N
24, A kollégáknak is fontos, hogy jó eredményt érjek el a csoportommal.	I	N
25, Nem nagyon szeretek diákokkal foglalkozni.	I	N
26, Nekem nem fontos, hogy jó visszajelzést kapjak.	I	N

---

## Mi jelent stresszt a pedagógusnak?

(Forrás: Kósáné Ormai Vera)

(Önkitöltős kérdőív a pedagógus egyedül tölti ki)

### Adatok:

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérjük, hogy állapítsd meg, milyen erős stresszt jelentenek számodra a következők. A vonalra az alábbiak szerint írd a megfelelő számot:**

nagyon erős stresszt jelent	=	5
erős stresszt jelent	=	4
közepes stresszt jelent	=	3
gyenge stresszt jelent	=	2
nem jelent stresszt	=	1
nem jellemző szituáció:	=	x

- 1, Nagy létszámú tanulócsoporthat.....
- 2, A gyerekek passzivitása.....
- 3, Zaj a tanárban.....
- 4, Az igazgató óralátogatása.....
- 5, Időhiány a művelődésre.....
- 6, Kirándulás a csoporttal, tagozattal.....
- 7, Iskolai ünnepély szervezése.....
- 8, Rongálás az osztályban, épületben.....
- 9, A szülők közömbössége az iskolával kapcsolatban.....
- 10, A szülők közömbössége a diákkal.....
- 11, A pihenésre szánt idő rövidege.....
- 12, A tanításhoz szükséges eszközök hiánya.....
- 13, Az alacsony fizetés.....
- 14, A tanítást zavaró diák.....

15,A diákok közötti konfliktusok.	.....
16, Szülői értekezlet tartása.	.....
17, Időhiány az egyéni beszélgetésre.	.....
18, Az osztályok közötti verseny.	.....
19, Táborozás, erdei iskola.	.....
20, Osztályozás.	.....
21,Rossz osztályzat adása.	.....
22, A kollégák panasza a tanulócsoportra, tanár páromra.	.....
23, A magas óraszám.	.....
24, Lopás a csoportban iskolában.	.....
25, Szülői fogadóóra.	.....
26, Időhiány a szakirodalom olvasására.	.....
27, A kolléga óralátogatása.	.....
28, A diákok házi feladatának hiánya.	.....
29, A szülők elégedetlensége az iskolával.	.....
30, Váratlan iskolai feladatok.	.....
31, Színházlátogatás vagy más külső program a csoporttal.	.....
32, Konfliktus egy vagy több kollégával.	.....
33, Az iskolai kiszolgáló helyiségek piszkossága.	.....
34, Diák elküldése az iskolából.	.....
35, Kollégák közti bizalmatlanság, őszintétlenség.	.....
36, Diák eltűnése.	.....
37, Hosszú próbálkozások, segítség utáni eredménytelenség.	.....
38, Munkatárs kiválása az iskolából.	.....



39, Új munkatárs érkezése.	.....
40, Intézményi struktúraváltozás.	.....
41, Az intézmény labilis helyzete.	.....
42, Feladataim tisztázatlansága.	.....
43, Nem csak szakmai feladatokat kell ellátni.	.....
44, Nincs visszajelzés a munkámról (a felnőttek részéről).	.....

---

**„Ilyen diák, olyan diák”**  
**Kérdőív a pedagógusnak**  
(Czike Bernadett)

Önkitöltős kérdőív. A pedagógus egyedül tölti ki.

**Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérdések a pedagógusnak:**

- Válassz ki valakit a csoportodból, akivel nagyon szívesen vagy együtt és részletesen jellemezd őt! (Főként az okokra koncentrálj!)

-Válassz ki valakit a csoportodból, akivel nagyon nehezek a hétköznapiak, és jellemezd őt!  
(Főként az okokra koncentrálj!)

## **„Ilyen diák, olyan diák”**

### **Kérdőív a diáknak.**

(Czike Bernadett)

Önkitöltős kérdőív. A diák egyedül tölti ki a pedagógussal vagy a mentorral.

#### **Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

#### **Kérdések a diákoknak:**

- Válaszd ki egy társadat a csoportból, akivel nagyon szeretsz együtt lenni! Írd le, miért szereted?

- Válaszd ki a csoportból, akivel nagyon nehéz együtt lenned! Írd le, szerinted, mi lehet az oka a vele való problémádnak?

**Önelemzést segítő kérdőív pedagógusoknak**  
(Czike Bernadett)

Mit várok magamtól, mint pedagógustól?

Mit jelent számomra, hogy pedagógus vagyok?

Ha visszagondolok a kezdetekre, mi motivált a pályaválasztásnál, miért lettem pedagógus?

Milyen külső követelményeknek kell megfelelnem, amelyekkel azonosulni tudok?

Milyen külső követelményeknek kell megfelelnem, amelyekkel nem tudok azonosulni?



Milyen belső követelményeknek kell megfelelnem, mint pedagógus?

Milyen belső követelményeknek kell megfelelnem, mint ember?

Meg tudok-e felelni a saját belső követelményeimnek?  
Melyiknek igen, melyiknek nem, miért?

## **2. sz. melléklet**

(a 4. és 5. fejezethez)

**Azok a kérdőívek, amelyeket az elővizsgálatokban (2000-2002) és a 2003 őszi vizsgálatokban is alkalmaztam alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlításához.**

1. kérdőív: A diák közérzete: attitűdskála (DK)
2. kérdőív: Iskolai légkör (IL), Igazságosság az iskolában
3. kérdőív: Tolerancia
4. kérdőív: Szabályok szabálybetartás

**A diák közérzete:  
attitűdskála**  
(Forrás: Kósáné Ormai Vera)

**Önkitöltős kérdőív. A mentor tölteti ki, a pedagógus nincs jelen.**

**Adatok:**

Iskola:

Osztály:

Időpont:

**Olvasd el figyelmesen a következő mondatokat!**

**Ha igaznak tartod a mondatot, karikázd be az „I” betűt, ha nem tartod igaznak, karikázd be az „N” betűt!**

1, A pedagógusok kedvesek velem.	I	N
2, Mindig megcsinálom a házi feladatot.	I	N
3, A diákok gyakran csúfolják, ugratják egymást az osztályban (csoportban).	I	N
4, A pedagógusokat érdekli, mi a véleményem.	I	N
5, Félek a számonkéréstől.	I	N
6, Örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok.	I	N
7, Van olyan pedagógus, akivel órán kívül is szoktam beszélgetni.	I	N
8, Az osztálytársaim becsülnek engem, hallgatnak rám.	I	N
9, Gyakran dicsérnek a pedagógusok.	I	N
10, Sok érdekes dolgot tanulunk az iskolában.	I	N
11, Számíthatok osztálytársaimra, ha szükségem van rá.	I	N
12, Vannak pedagógusok, akik nem magyarázzák el, mit is kell csinálnom	I	N
13, Osztálytársaim előtt bármiről nyugodtan beszélhetek.	I	N
14, Gyakran unatkozom az órán.	I	N
15, A pedagógusok igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni.	I	N
16, Sok veszekedés van az osztályban.	I	N

17,Sok verekedés van az osztályban.	I	N
18,Sok pedagógust nem kedvelek.	I	N
19,Az osztályban sok barátom van.	I	N
20,Gondoltam már arra, hogy elmegyek egy másik iskolába.	I	N
21,Ha nem értek meg valamit, megkérdőzöm a pedagógustól.	I	N
22,Rosszul érzem magam ebben az osztályban.	I	N
23,Ha nem tudok valamit megcsinálni, a pedagógusok segítenek.	I	N
24,Az osztályunk összetart.	I	N
25,A pedagógusoknak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	I	N



**Iskolai légkör**  
**Igazságosság az iskolában**  
 (Forrás: Claudia Dalbert & Jürgen Moes)

	Pontosan így van	Sok esetben így van	Néha előfordul	Nem jellemző	Általában nem így van	Egyáltalán nem igaz
1. Tanárait általában igazságosan kezelnek	6	5	4	3	2	1
2. Jegyeimet gyakran viselkedésem alapján és nem teljesítményem-re kapom	6	5	4	3	2	1
3. Általában a megfelelő érdemjegyet kapom	6	5	4	3	2	1
4. Gyakran történik velem igazságtalanság a tanárok miatt	6	5	4	3	2	1
5. Fontos dolgokban tanárait (velem szemben) igazságosan döntenek	6	5	4	3	2	1
6. Tanárait gyakran igazságtalanul értékelik teljesítménye-met	6	5	4	3	2	1
7. Tanárait gyakran igazságtalanul bánnak velem	6	5	4	3	2	1
8. Jegyeimbe az is beleszámít, hogy mennyire vagyok a tanárnak szimpatikus	6	5	4	3	2	1
9. Néha tanárait megpróbálnak becsapni a vizsgán	6	5	4	3	2	1
10. Tanárait velem szemben gyakran nem becsületesek	6	5	4	3	2	1

## **Tolerancia**

(Forrás: Friss Péter)

(ez a cím nem szerepelt az eredeti kérdőívben)

Te hogyan gondolod?

Természetes dolog, hogy mindenkinek megvan a saját véleménye. De mi történik, ha a barátaid valamiről másként gondolkodnak, mint Te? Vajon mennyire vagy nyitott más véleményekre, mennyire vagy türelmes, elfogadó mások álláspontjával szemben?

A teszt végére kiderül!

1. Kedvenc könyvedet kölcsönadtad a barátodnak, aki azt sérülten adja vissza. Mit teszel?
  - a. Azt mondd: „Azonnal vedd el egy új példányt!”
  - b. „Nem történt semmi”- mondd, de közben arra gondolsz: „soha többé nem adok neki semmit se kölcsön.”
  - c. Annyit mondasz: „kár érte, gyere, próbáljuk megjavítani”
2. A testvéred egy filmet akar megnézni a tévében, amit pont akkor játszanak, amikor a kedvenc sportműsorod megy. Mit teszel?
  - a. Hagyod, hogy megnézze a filmet.
  - b. Hagyod, hogy megnézze a filmet, de cserébe neki is kell tennie valamit érted.
  - c. Nem engeded, hogy megnézze a filmet.
3. A kistestvéred hisz a Téliapóban.
  - a. Meghagyod ebben a hitben.
  - b. Azt mondd „hülye vagy”
  - c. Megpróbálsz meggyőzni, hogy nincs is Téliapó.
4. Egy ismerősöd önzőnek nevez. Mit mondasz?
  - a. „Te sem vagy jobb”
  - b. „Az egészséges önzésre szükség van.”
  - c. „úgy gondolsz...?”
5. Egy általad csak látásból ismert iskolatársad szokatlan öltözképpen jelenik meg. A szokatlan szerelés, zöld-lila haj, szöges bakancs feltűnést kelt. Mi a véleményed, mikor lehet így öltözködni?
  - a. Legfeljebb farsangkor.
  - b. Ha az embernek ehhez van kedve
  - c. Ha valaki házibulira vagy diszkóba megy.

6. Szerinted milyen ékszert viselhet egy fiú?
- a. Jópofa fülbevalót.
  - b. Divatos órát.
  - c. Egyszerű aranyláncot
7. A szomszédba számodra ismeretlen nyelven beszélő család költözött. Mit gondolsz?
- a. Ezeknek is pont ide kellett jönni?
  - b. Jó lenne megismerkedni velük!
  - c. Mindegy, ki lakik mellettünk.

## Szabályok, szabálybetartás

(Czike Bernadett)

Önkitöltős kérdőív. A diákok töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Osztály:

Időpont:

Kérdőív a diákoknak

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1.

2.

3.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd meg valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat? )

1.

2.

3.



- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1.

2.

3

### **3. sz. melléklet**

**(A 4. és 5. fejezethez)**

**A 2003 őszén vizsgált iskolák bemutatása, pedagógia programjának rövid ismertetése.**

Az alternatív iskolák pedagógiai vezetői elküldték az itt bemutatott anyagot, a hagyományos iskolák közül H1, H2, H3 H4 iskola elküldte rövid ismertetőjét, H5 és H6 iskola pedig honlapján tette hozzáférhetővé a tájékoztató anyagát. Az alternatív iskolák hozzájárultak nevük közzétételéhez, a hagyományosak nem.

#### **Tartalom:**

1. A1 iskola: Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG)
2. A2 iskola: Közgazdasági Politechnikum
3. A3 iskola: Carl Rogers Személyközpontú Iskola és Gimnázium
4. A4 iskola: Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda általános, közép és szakiskola
5. A5 iskola: Gyermek Háza, alternatív alapozó program
6. A6 iskola: Pesthidegkúti Waldorf iskola
7. H1 iskola
8. H2 iskola
9. H3 iskola
10. H4 iskola
11. H5 iskola
12. H6 iskola

## A1 iskola:

# ALTERNATÍV KÖZGAZDASÁGI GIMNÁZIUM PEDAGÓGIAI ALAPELVEK

## Az AKG jelenlevő iskola

Az iskola pedagógusainak szakmai meggyőződése, hogy a kamaszkor csak éppen annyira átmeneti állapot az ember életében, mint életünk bármely más szakasza. Éppen ezért, önmagában való célként határoztuk meg, hogy a tanulók boldog, kiegyensúlyozott életet élhessenek iskolánkban. Legfontosabb alapelvünk, hogy *a gyerek nem az életre készül, hanem él.* A jelenlevőség nem azt jelenti, hogy az iskolának szerintünk nincsenek a felnőtt korra kondicionáló funkciói, hanem azt a meggyőződésünket fejezi ki, hogy az ember hétköznapijait – néhány kivételes és rövid időszakot kivéve – nem a távlati célok hatják át, hanem a rövidebb távú sikerekre törekvés, napi apró örömök, a felmerült problémáknak, konfliktusoknak a feloldására irányuló cselekedetek. Az iskola dolga, hogy olyan élethelyzetet teremtsen, ahol a serdülő és a fiatal ember egyaránt megtalálja a neki megfelelő alternatívákat, ahol a felnőtt szakemberek segítségével a hétköznapiak során alakul ki minden gyereknek a saját sikeres élete – külön kondicionálás nélkül.

## Az AKG szabad iskola

Lemondtunk az intézményi szabályozó eszközökről (pl. házirend, fegyelmi, jutalmazási szabályzat), s helyére az információ szabadságát, a tanulók szabad döntését, a személyességet, az érdeklődést valamint az érdekeltséget helyeztük.

A szabadság az alsó középfokon (7-10. évfolyam) az otthonosságot, tehát a személyességet, a tanár-diák közvetlen mindennapos kapcsolatára épülő együttműködését jelenti. Az AKG nem intézményként jogi eszközökkel szabályozza a tanulók életét, hanem minden gyereket szuverén egyéniségként kezelve, a családi viszonyokhoz hasonló módon igyekszik segíteni a tanulók mindennapjait.

Felső középfokon (11-12. évfolyam) a személyesség mellett a szabadság az iskola valamennyi polgára által közösen elfogadott, alkotmányos polgári életforma mindennapjait is jelenti. Tizedik évfolyamtól szabad, teljes jogú iskolapolgárként minden tanuló részt vehet az iskola belső életének alakításában.

A szabad iskolákra jellemző, hogy élettérként, speciális szolgáltató intézményként működnek. Sajátos azonban a szabad iskolákon belül az AKG-nak, hogy a tanulók szabad döntéseinek aránya életkorfüggő, továbbá hogy a döntéseik következményeit a tanulóknak vállalniuk kell.

## Az AKG személyközpontú iskola

Az AKG pedagógiai, szakmai programjának egyik legfontosabb alapelve, hogy a működés középpontjában az egyes gyerek áll, ezért alakítottuk ki a személyes kapcsolatokat leginkább erősítő, folyamatos együttműködést igénylő tevékenységformákat (epochák, alkotókörök), szervezeti formákat (kisiskolák, patrónusi rendszer). Nem definiáltuk általában a tanulót, hanem célul tűztük ki, hogy minden gyerek találja meg iskolánkban a személyes motivációjának, tehetségének, szociális, kulturális háttérének leginkább megfelelő célokat, tevékenységformákat. A személyközpontúság egyben azt is jelenti, hogy az iskola szocializáló, ismeretközvetítő, képességfejlesztő, érték- és normaközvetítő feladatra egyaránt vállalkozik. Nem mindenkinél minden feladatra, hanem minden gyereknek eltérő prioritásokkal a számára fontos és szükséges funkciókat igyekszünk teljesíteni.



## Az AKG alternatív iskola

Az alternativitás tartalma iskolánkban:

- egyrészt kifejezi a program szoros kötődését a század eleji reformpedagógiához, pedagógiai alternatívákhoz;
- másrészt jelzi, hogy a szabad és személyközpontú AKG érték-, norma és képzési alternatívákat kíván közvetíteni tanulói számára;
- harmadrészt azt jelenti, hogy a tanulók választhatnak programok, tantárgyak közül. Az iskolaprogram alternatívákat kínál számukra.

## ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

Miért tanul, dolgozik egy tanuló az AKG-ban? Hogyan érhető el az általunk definiált célrendszer, ha nincsenek államigazgatási eszközeink? Miért lenne hajlandó egy gyerek a számára fárasztó, akkor és ott akár feleslegesnek látszó munkát elvégezni?

A válaszuk – első közelítésben – egyszerű. Azért, mert a külső motiváció mindig személyre szóló, tehát iskolánk arra törekszik, hogy minden egyes gyerekhez megtalálja a „kulcsot”. Ezért fontos a tanuló folyamatos és egyeztetett értékelése, a tanárok rendszeres eszmecseréje, de mindenekelőtt a gyerekek tisztelte és alapos megismerése, a személyes motiváció lehetőségei, a személyesség, az epochális rendszer az alternativitás, a témahetek, a patrónusrendszer stb.

Az AKG belső értékelési rendjét úgy alakítottuk ki, hogy az

- legyen egységes, egyszerű, áttekinthető
- legyen differenciált, személyre szóló, az eltérő gyerekeknek eltérő sikereket biztosítson
- legyen kiszámítható, azonos feltételeket teremtő
- biztosítsa a szubjektív értékelés jogát is
- jelezze a sikert és a kudarcot, de „skatulyázás” nélkül
- preferálja a szorgalmat és a tehetséget
- jelezze a tanuló számára a helyzetét éppúgy, mint szülei, környezete számára
- teremtsen érdekeltséget a „jó döntésre” az alternatív programok és az egyéni munkarend kialakítása során
- legyen kompatibilis a közoktatás egészével
- végül a kialakított játékszabályokat valamennyi érintett ismerje előre és közösen fogadjuk el

Az értékelés formái

### Személyes, verbális értékelés

A motivációs rendszerben kiemelkedő szerepe van a tanári, személyre szóló értékelésnek. Ennek jellege korrigáló, segítő, tanácsadó, orientáló.

Többféle módon jelenhet meg:

- A pedagógus személyiségéből, értékrendjéből, tudásából eredő – szinte minden pillanatban megjelenő –, igen-nem, helyes-helytelen típusú szabályozó megnyilvánulások.
- A közösen végzett tevékenységekben megjelenő tudatos, rendszeres, szóbeli értékelés.
- A pedagógus hosszabb beszélgetése, helyzetfeltárása gyerekekkel, szülőkkel.
- A patrónusi megbeszélések eredményeként a patrónus rendszeres értékelései, csoporton belüli, vagy egyéni jelzései.



### Írásbeli szöveges értékelés

A tanulók írásbeli munkájához fűzött részletes megjegyzések, kiegészítések:

- Az egyes tantárgyak, tantárgyblokkok tanárai félévente írásban értékelik a tanulók tevékenységét, eredményességét. Közös az adott csoporttal értékelik az egyes tanuló illetve a csoport egészének munkáját.
- A patrónusok félévente részletes írásos értékelést írnak a tanulóról, melyben értékelik a személyiségének, attitűdjeinek alakulását, a szaktárgyi értékelések közös jellemzőit, az iskolai közéletben való részvételét.

### Érdemjegyek

A közoktatás egészéhez való illeszkedés, a kialakult szokások miatt, továbbá mert az esetek egy jelentős részében magunk is fontosnak tartjuk az eredményértékelést, a számszerűsítést, megtartjuk az öt fokozatú osztályzást. Ezért a tantárgyblokkok, osztályozott tevékenységek követelményeit előre közöljük a tanulókkal és szüleikkel. És azt, hogy ez objektív, megbízható, összehasonlítható legyen, meghatározzuk az adott tevékenység elégséges szintjét, azaz a követelményminimumot is. Lemondunk a napi osztályozásról, mint manipulációs lehetőségről, mint a folyamatos tanulásra való kényszerítés eszközéről, mint a stresszt okozó, megsegényítő, büntető, negatív emóciókat keltő hatásról. A tudás mérése időszakosan egy-egy terjedelmesebb modul, egy témahét, egy-egy epocha lezárásakor történik változatos formákban.

### A bizonyítvány

A tanuló összpontszáma az egyes tantárgyblokkok év végi osztályzatainak, vizsgaeredményeinek összegét jelenti. Az egyes évfolyamokon való továbblépéshez pontszámminimumot írunk elő. A minimális pontszám előírása mellett a legtöbb pontot elérők munkáját tanulmányi ösztöndíjjal honoráljuk.

### A nyilvános bemutatkozás lehetősége

Minden tanévben biztosítunk időt arra, hogy a kupacok, tantárgyak, tevékenységek, egyes tanulók az iskola minden tagja, a szülők és a megrendelők nyilvánossága előtt bemutatkozzék:

- vásárt és kiállítást, színelőadást, koncertet tartunk az év közben készült alkotásokból, művekből;
- az epochák, témahetek végén – függően a téma és a tárgy jellegétől – nem csupán egyéni szóbeli és írásbeli összegzésre, hanem alkotásokra, előadásokra is módot nyújtunk.

## A2 iskola:



# Közgazdasági Politechnikum

## Gimnázium és Szakközépiskola

1096 Budapest, Vendel u. 3. Tel: 215-4900 Fax: 215-4906

E-Mail: titkar@mail.poli.hu Internet: www.poli.hu

Az iskola alapítványi formában, tandíjmentesen működik, 4 és 6 évfolyamos gimnáziumi, valamint szakképzést indít. A Politechnikum pedagógusai szerint az iskola nem csupán a tananyagátadás és információkövetítés eszköze. Fontos, hogy az intézmény a diákok és tanárok közös életének olyan helyszíne legyen, ahol együtt dolgoznak a tanítási órákon kívül is.

A tanév során a gyerekek a megszokottnál nagyobb szabadsággal választhatják meg felkészülésük módját, ütemezését. A szabad választás nagy felelősség, elsősorban olyan gyerekeknek kedvez, akik szeretnek és tudnak egyedül, átgondoltan dönteni, akik vállalják döntésüket, és koruknak megfelelő érettséggel képesek élni az átlagnál nagyobb szabadsággal.

Az iskolai élet szervezésének elve az egyének és közösségek szándékaiból eredő együttműködés. Ennek értelmében az iskolapolgárok (szülők, diákok, tanárok) élni tudnak az érdekérvényesítés megfelelő formáival, így működik a képviselőikből álló Iskolatanács és Iskolabíráóság is. Ezért is fontos az intézmény számára a szülők - szerepük jellegéhez mérten - egyenrangú részvétele.

Az iskolakoncepció része a tantárgyi korlátok feloldása: művészetismeret- kommunikáció, társadalomismeret, természetismeret, matematika, informatika, testkultúra tantárgyblokkok mellett az intenzív idegen nyelvi képzés. Az első képzési szakaszt a 10. évfolyamon a „kisérettségi” zárja. A gazdasági oktatás képzésfejlesztésre összpontosít: a tizedikesek vállalkozást alapítanak, termékeiket, szolgáltatásaikat helyi, országos és nemzetközi vásárokon mutatják be. Később a közgazdaságtan és a vállalkozási ismeretek készítik fel a választható érettségire, továbbtanulásra. A 11-12. évfolyamon kiteljesedő fakultációs rendszer lehetővé teszi, hogy a diákok érdeklődésüknek megfelelően az alapképzésen felül is fejlesszék tudásukat közismereti és közgazdasági tárgyakból, valamint más vonzó stúdiumokból. A 12. évet gimnáziumi érettségi és közgazdasági alapvizsga zárja.

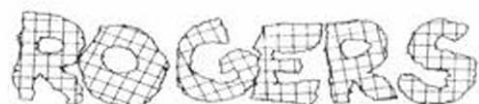
Végzett diákjaink választhatnak szakképzési kínálatunkból; az ötöd-és más iskolában érettségizett diákokat is várunk. Teljes jogú, nappali tagozatos diákként tanulhatnak a meghirdetett szakokon.

Idén ötöd-hatodéven a következő szakirányú képzéseket hirdetjük meg:

- idegenforgalmi szakmenedzser (akkreditáltatva a Budapesti Gazdasági Főiskolával, 2 éves felsőfokú OKJ-s képzés);
- multimédia-fejlesztő, gazdasági informatikus I., menedzserasszisztens (2 éves emelt szintű OKJ-s képzések);
- marketing- és reklámügyintéző, pénzügyi ügyintéző, európai üzleti asszisztens, vállalkozási ügyintéző (középfokú OKJ-s végzettséget adó 1 éves képzések).

Az oktatás hatékonyságát segíti az informatikával támogatott képzés, a könyvtár gazdag választéka, a tornaház és a tanulmányutak. A Politechnikum közéletére jellemzőek a rendszeresen megszervezett kulturális és sportrendezvények. Nyáron nomád- és vízitábor egészíti ki a választékot.

### A3 iskola:



#### Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola

#### A Rogers Iskola pedagógiai programjának céljai

Fő célunk az, hogy a gyerekek ismerjék fel saját lehetőségeiket és találjanak rá saját útjaikra. Az iskola csak hiteles, objektíve is színvonalas és érvényes tudnivalókat tár a gyerekek elé. A világnézeti semlegesség alapvető igényünk: a vallási és politikai nézetek az ismeretszerzés szintjén megjelennek, az iskola tájékoztat e témákban, de nem befolyásol. A humanisztikus értékeket viszont szemléletünkben fakadóan aktívan képviseljük.

A tanítási-nevelési munka során összehangoljuk az államilag elfogadott tantervi követelményeket saját kiemelt céljainkkal, azaz a szociális + belső pszichés fejlesztéssel, valamint a kultúrkörök témáival és az ökológiai szemlélet és tudásanyag átadásával.

Számunkra a szabadság, amelyből a „lehető legtöbbet” nyújtunk gyerekek és pedagógusnak egyaránt, azt jelenti, hogy bízunk az emberek önerejében és abban, hogy a felnőttben megvan vagy nálunk tovább fejlődik, és a gyerekekben kialakul az önálló, felelősségteljes döntés képessége. A pedagógus és a diák megosztja a tanulási folyamat felelősségét. Módszertanilag fontos az egyéni tempó szerinti haladás lehető legnagyobb mértékű segítése. Ebből következően általános elv, hogy minden gyerek haladhat évről-évre az osztályával – ettől eltérő döntés egyéni elbírálás alapján születhet.

Az első hat évben nem osztályzatokkal, hanem szavakkal értékeljük tanulóinkat. A verbális értékelés mindvégig – az osztályzás megjelenése mellett – fontos forma marad. A kötelező órákat kötelezően és szabadon választható foglalkozási lehetőségek egészítik ki. Több osztálynak szól a kínálat, amelynek egyik előnye, hogy az osztályok tanulói keverednek. Sokféle tevékenységet kínálunk. A tanuláson kívül az iskolai élet szerves kiegészítői a következő programok: ünnepek, Rogers-napi rendezvénysorozat, téli sítábor és nyári tábor, projektek.

Rendezvény	Fő cél
Ünnepek	Az iskolához tartozás érzésének erősítése
	A tanultak bemutatása
Rogers – napok	A tanuláson kívüli közös programok erősítése
	Adományszerzés
Táborok, kirándulások	A közös iskolán kívüli program ereje, tanulás nem iskolai keretek között.
Projektek	Komplexitás, sokféle tevékenység.



Az alaptevékenységből és alapelvekből eredő céljaink

Megadjuk a lehetőséget, hogy minden gyerek elsajátítsa a kerettanterv által meghatározott tudásanyagot különböző műveltségi területeken, ezáltal biztosítjuk a más iskolákba való átjárhatóságot. A foglalkozásvezetők legfőbb dolga annak biztosítása, hogy minden gyerek a tőle telhető legtöbbet fejlődhesen. A tantervben előírtnál nagyobb hangsúlyt fektetünk a hatékony kommunikáció tanítására, az ökológiai szemlélet kialakítására és a csoportos és egyéni pályaaorientációra.

Az iskola – egész életünket átható, komplex látásmódot fejlesztő – saját kínálata a következő.

- a társas kapcsolatok és önismeret fejlődését is célzó kommunikáció témakör – kommunikáció és társas hatékonyság; (ebben minden évben elvégzett szociometriai felmérés segítik munkánkat)
- évenként más kultúrkör, mint komplex tanulási kerettéma.
- ökológiai szemlélet és tudásanyag.

Segítjük a gyerekeket abban, hogy – az első év során, illetve a mi iskolánkhoz a későbbi években való csatlakozáskor – az általunk kialakított iskolai élethez alkalmazkodjanak. Az egyéni eltérések türéseben szükség esetén a tanárok külön, de az egységes szemléletű tantestület együtt is állást foglal.

A speciális igényű gyerekeknek – a mindenki számára adott lehetőségeken túl – olyan körülményrendszert, elfogadó pedagógiai légkört teremtünk, amely esélyt ad arra, hogy optimálisan fejlődhessenek.

A nyolc osztályos általános iskola célja olyan pedagógiai környezet kialakítása, amely lehetővé teszi a kerettantervben meghatározott továbblépés feltételeire való felkészítést minden műveltségi területen.

- A világ sokrétű jelenségeit saját tapasztalatokon át való befogadását.
- Az alapvető készségek és jártasságok folyamatosan fejlődését.
- A kooperatív kommunikáció és kapcsolatépítés elsajátítását.
- A megismerő képesség (figyelem, észlelés, képzelet, emlékezet, gondolkodás), és az ezekhez kapcsolódó és az ezekből következő személyiségjegyek fejlesztését (nyitottság, alkotókészség, a sokféleség elfogadása)
- Az első három iskolai évben a világ nem a tudás egymástól elválasztott külön területeiként, hanem olyan "egészként" való átélését, amelyben ő is benne gyökerezik.

Az alsó tagozaton az ünnepkörökkel azt a természetes ritmust követjük, amely az évszakok, a természeti változásokból adódnak, és amelyek egy részére társadalmi események is rakódtak az évszázadok folyamán.

- Az alsó tagozaton a minden évben egy-egy új kultúrkör megismerésén keresztül keressük a különböző kultúrákban megjelenő közös vonásokat, ismétlődéseket, lassan kibontva ezzel kulturális gyökereinket.
- A természeti jelenségek figyelése közben igyekszünk sok oldalról segíteni az ökológiai szemléletmód kialakulását
- Fontos számunkra, hogy az átéltek valódi feldolgozására és beépítésére minden kisdíáknak a számára szükséges időt biztosítsuk.

A középiskola célja olyan tanulási környezet kialakítása, amely lehetővé teszi:



- A gimnáziumi és a szakközépiskolai kerettantervben meghatározott továbblépés feltételeire való felkészítést minden műveltség területén.
- Érettségi . előkészítést az erre képes és vállalkozó diákoknak. A kötelező tárgyak mellett felajánlottunk két speciális érettségire való felkészítést is: környezetvédelmi és a szociális alapismeretek vizsgára.
- Az elmélyülést az ökológia és a kommunikáció területén
- Egy pályaorientációs program megvalósítását, amelynek keretében olyan képzési lehetőségeket kívánunk biztosítani, amelyekkel diákjaink a 12. év után közvetlenül kapcsolódhatnak a világhoz. (Pl. virágkötészet, operátori ismeretek).
- Sok szabadon választható foglalkozást és ezzel a belső motiváltság fenntartását, a képességek és a sajátos érdeklődés kibontását.
- A hagyományaink továbbvitelét a következő területeken:
  - Komplex látásmód, hogy ezáltal a gyerekek összefüggéseiben lássák a világot, és később keressék is ezeket az összefüggéseket. (kommunikáció, ökológia, kultúrkörök)
  - A valódi döntéshozatal, igazi választás egyéni és közösségi felelősségének következményeinek átlátása. (egyéni szerződés, saját órák, Vének Tanácsa, Diákfórum)
  - Az önmegismerési folyamat, a saját képességek megismerésének fontossága.
  - A közös problémamegoldás, szabályalkotás állandó gyakorlása
  - Tevékenység-centrikusság, többféle megközelítés alkalmazása.
  - A szülőkkel való szoros kapcsolattartás.

Az érettségire való felkészítés számunkra azt jelenti, hogy minden szakaszban igazodunk az érvényes állami követelményrendszerhez pedagógiai programunkban. Az egyetemi felvételi előkészítést a tehetséggondozás keretében képzeljük el. Ha iskolánkban ez nem odaható meg, akkor segíteni fogjuk diákjainkat az iskolán kívüli felvételi előkészítésen való részvételben, (Pl. beszámítjuk az ott töltött időt, egyéni tanulási szerződés keretében felmentést kaphat a tanult tárgy bizonyos órái alól).

## **A4 iskola:**

### **A Lauder Javne Zsidó Községi Óvoda, Általános, Közép- és Szakiskola Pedagógiai Programja**

Köszönjük, hogy – időt nem kímélve – sokan találták fontosnak e dokumentum megalkotásának segítségét. S akik veszik a fáradságot, hogy mélyebben megismerkedjenek programunkkal, vagy annak egyes részeivel, azok azt is könnyen beláthatják, hogy a leírtak megvalósítása, amelyre szövetkeztünk, s amit számonkérhetően vállalnunk kell, talán a megírásnál is nehezebb feladat lesz.

#### **Bevezető**

Az érdeklődő olvasó iskolánk pedagógiai programját ismerheti meg. A teljes dokumentum elsősorban azoknak szól, akik közvetlen kapcsolatban állnak az iskolával, a fenntartóknak, tanároknak, diákoknak és szülőknek, hogy bizton tájékozódhassanak az itt folyó tevékenység egészéről. Szándékaink szerint ez a jogi értelemben is meghatározó program hosszabb távra is világos képet ad az általunk képviselt értékekről, működésünk tartalmáról, szerkezetéről, eligazít a napi munkában és az óhatatlanul előforduló konfliktusok megoldásában. Nem kívánunk azonban lemondani a folyamatos megújulásról, a korrekcióról, ha azok segítik a vállalt értékek jobb megvalósulását, a gyerekek számára jobb iskola működését.

A helyi program a teljes tantestület több éves munkájának eredménye. A jelenlegi változat kialakításában építettünk a Kuratórium, a gyerekek, szülők és természetesen a tanárok eddig kialakult véleményére, elkészítését számos önelemző vizsgáldás, helyzetelemzés előzte meg.

#### **Az iskola kialakulásának rövid története**

Részlet az Alapító Okiratból (1990):

"Az Alapítvány célja: A magyarországi világi zsidó iskola létrehozása, amely biztosítja a magyar és az európai kultúra, valamint az egyetemes zsidó kultúra értékeinek minél magasabb színvonalú átadását mindazon gyermekek számára, akik - bármely nemzet, vagy felekezet tagjaiként - óhajtják és vállalják ezen kultúra és tudás megismerését, elsajátítását. Ennek érdekében:

1. A világi zsidó elemi és középiskola alapításához szükséges anyagi feltételek megteremtése.
2. Ezen iskola szellemi bázisának létrehozása.
3. A feltételek megteremtését követően az iskola létesítése és működtetése"

Az Intézmény 1990. őszén kezdte meg működését mindhárom tagozattal. Az óvoda a Marcibányi téren bérelt helyiségeket, az Alapítvány székhelye a Lendvay utcai volt munkásörsegi épületben kapott helyet, amelynek elfoglalásáig az un. erdei iskolában tanítottunk a Fülemile úton. Az iskola tagozatonként egy-egy évfolyammal indult - az elemi

első, illetve a középiskolai első, ma 7. osztályaival, ahol 50-50 tanuló kezdte meg tanulmányait, majd változatlan aránnyal indítottuk évenként az újabb első évfolyamokat.

Egy év után ezért az épület kicsinek bizonyult, a középiskola a Tárogató úton egy volt szakszervezeti épületben kapott osztálytermeket, s az óvoda már négy csoporttal költözött a Gárdonyi Géza úti BKV bérleménybe. Kalandos néhány hónap után a három tagozat három helyszínen élt. 1992-től a Lendvay utcai épületet is kinőtük, s az elemi tagozat újabb első évfolyama - az ovisokat az emeleti kisebb helyiségekbe szorítva - szintén a Gárdonyi Géza úton indult.

1994-től továbbterjeszkedtünk, tulajdonképpen három helyen, de szinte négy épületben kíséreltük meg az egységes szemléletű intézmény formálását. A szétszórattatás "hőskorának" jelenlegi tágas és korszerű épületünk vetett véget, 1996. február 21-én birtokba vehettük immár 24 osztállyal új otthonunkat.

Az eltelt időszak alatt számos kihívással kellett megküzdenünk, hiszen sem az alapítványi irányítású iskolának, sem a 6+6-os szerkezetnek nem volt előzménye. Nem voltak végzett judaisztika és héber tanárok Magyarországon, képzésük is csak ekkor indult. Közben alakult ki a NAT, s az új törvényi szabályozás is alakította elképzeléseinket. Folyamatosan alakult a tantestület, a fenntartók és felhasználók véleménye is hatott az iskola formálódására.

A megalakulás óta összegyűlt szakmai tapasztalatok elemzése alapján most érkezett el az idő arra, hogy az iskola pedagógiai koncepcióját az Alapító Okiratban megfogalmazott céllal rögzítsük. S bár a változtatásokkal nem vártunk mostanáig, igyekeztünk pedagógiai programunk alkotása közben tudatosan szembenézni problémáinkkal, s persze építettünk eredményeinkre.

### **Az Iskola filozófiája, orientációja és pedagógiai alapelvei**

#### **3.1. Az iskola értékválasztása, neve**

Az alapítók szándékának megfelelően a Lauder Alapítvány segítségével tette, s teszi ma is lehetővé az iskola működését. Javne az oktatás újjászületését jelképező ókori zsidó település neve, amely számunkra mind judaisztikai, mind pedagógiai szempontból is aktuális: a hatékony oktatás önerőből történő megalkotása óriási kihívás mindannyiunk számára. A zsidó hagyományok, értékek és a zsidó történelemhez, kultúrához kapcsolódó tudásanyag közvetítését kiemelt feladatként vállaljuk. Segítjük a zsidósághoz való érzelmi kötődést, iskolánk e sajátossága áthatja a programunkat.

Az Iskola közösségi jellege azt jelenti, hogy a pedagógusok, a tanulók és a szülők összehangoltan és együtt valósítják meg az intézmény pedagógiai programját, véleményük, javaslataik, aktív közreműködésük szerves részét képezik az intézmény működésének és mindennapi életének. Az Iskola mind a zsidó, mind számos más társadalmi közösségnek is része. A tartósabb és egyes tevékenységek köré épülő átmeneti közösségek, az összetartozás jelentős érték. Az Iskola minden jelentkező számára nyitott, elismeri a szülők és a gyerekek szuverenitását identitásuk önálló alakításában.

#### **3.2. Pedagógiai céljaink**

Célunk, hogy intézményünkben - az óvodától a középiskola végéig - egészséges és sokszínű társas életteret, értékeken alapuló szociális környezetet, nevelést, magas színvonalú, korszerű tanítást és személyiségüknek, érdeklődésüknek megfelelő tanulási lehetőséget biztosítsunk tanítványaink számára. Pedagógiai elveink, valamint intézményünk szerkezete a programját teljesítő diákok számára a következő célok elérését biztosítja:

- a zsidó hagyományok megismerését;
- a gimnáziumi érettségi megszerzését;



- felkészítést a felsőfokú tanulmányokra és/vagy a szakképzés lehetőségét;
- az angol és a héber nyelv elsajátítását és a nyelvvizsgára való felkészülés feltételeit.

### 3.3. Alapelveink

A felzárkóztatás és tehetséggondozás, amelyek együttes megvalósítása a kialakított szervezeti keretek tartalmas kihasználását jelenti. Ilyenek a speciális pedagógiai rendszer az elemiben, a különösen gazdag fakultációs sáv a középiskolában. Szervezési oldalról ezt szolgálják a csoportbontások, a sávok megoldások, a differenciálás a tanítási órák során, a differenciált házi feladatok adása, belső és külső versenyek is. A gyermek- és teljesítményközpontúság egymásra épülése feltételezi egymást. Amíg az Óvodában és az elemi tagozaton igyekszünk "védett" időszakot biztosítani a kicsik fejlődésének, később erre épülve már a maximális teljesítmény elvárásával szolgálhatjuk legjobban a gyerekek érdekét. Ha igazán jól akarunk tanítványainknak, akkor – a személyiségnek megfelelő módon, következetesen, kiszámíthatóan, rendszeresen és folyamatosan - valódi erőfeszítésre, teljesítményre sarkalljuk. Ezt el is várjuk, s elérését értékeljük. Az erőfeszítéssel elért teljesítmény nagy erő, amely segíti a továbbhaladást. Az együttműködés és a verseny gondosan összeegyeztetve, egymásra építve, az egyes gyerek személyiségének ismeretében megvalósítható. A kooperatív, közösségi szemlélet, az együttműködés alapvető fontosságú elv az iskolában. Ezért minden életkorban, minden műveltségterületen növeljük az együttműködésre épülő aktív tanulás arányát, odafigyelve erre a tanórán kívüli közösségek munkájában is. Az együttműködés során megszerzett ismeret, képesség az önállóság és az egyéni teljesítmény növekedését is maga után vonja. A versenyre fokozatosan szoktatjuk a gyerekeket, hogy a megváltozott körülmények, esetleg újszerű megfogalmazás, időbeli korlátok ne hátráltassák őket valódi tudásuk megmutatásában. Az alternativitás illetve hagyományosság megközelítésben nem célunk a mindenáron való alternativitás. A hagyományos képzés erényei közül elsősorban a mindennapi munkát igénylő gyakorlás, a tanítási órák védelme, nevelési szempontból az állagvédelem, a rend és tisztaság, a házi feladatok következetes számonkérése, a rendszeres visszajelzés, objektivitásra törekvő értékelés mind programunk része. Nyitottak maradunk ugyanakkor minden olyan újszerű, racionális kezdeményezésre, amelyik ezen vagy más értékeket erősít, amelyik a sokféleséget, a változatosságot, az érzelmi és tartalmi kötődést fokozza.

A szabadság és önállóság soha nem jelent magárahagyást, a szükséges törődés, felügyelet hiányát. Önállóság elve azt jelenti, hogy diákjainkkal végeztetünk el minden olyan feladatot, amelyek elvégzésére képesek, szabadság, hogy biztosítunk választási lehetőségeket, s ezek megvalósításának feltételeit.

Az alkalmazkodás és tolerancia a hétköznapi gyakorlatban olyan együttélést jelent, amelyben nem zavarjuk a másikat. Ennek érdekében nagyobb figyelmet fordítunk a következetességre, a mindenki oldaláról, rendszeresen és folyamatosan azonos értékeknek megfelelő tanári viselkedésre.

### 3.4. Feladataink

A cél eléréséhez vezető út biztosítása, konkrétan:

- Megfelelő szociális és tanulási környezet biztosítása.
- Az egyes gyerekek személyiségének minél alaposabb megismerése, s ennek megfelelően a pedagógiai módszerek differenciált alkalmazása.
- A személyiség egészének fejlesztése, amely magába foglalja az intellektuális, az érzelmi, a szociális, az erkölcsi, az esztétikai és a fizikai szükségletek kielégítését.



- Az itt eltöltött évek során a tudásszint, a teljesítmény a gyerek személyiségéhez, képességeihez mért maximális fejlesztése.
- Megtanítani tanítványainknak az önálló tanuláshoz szükséges alapvető képességeket, hangsúlyt fektetni a “mit” kérdésén kívül arra is, “hogyan” tanuljanak.
- Biztosítani, hogy az iskola a személyes tapasztalás színtere legyen, a gyerek aktív részese lehessen az őt körülvevő világ megismerésének, alakításának.
- Az érvelés, vitatkozás, problémamegoldás képességének tudatos kialakítása, fejlesztése, önálló véleményalkotás, az önmaguk és mások iránti felelősség életkornak megfelelő gyakorlata.
- Lehetőséget biztosítani arra, hogy mindenki megismerkedhessen a zsidó hagyományokkal és a héber nyelvvel.
- Minél több területen módot adni a választhatóságra
- Kialakítani a probléma-felismerés, konfliktuskezelés és együttműködés képességét.
- Megteremteni a mindennapokban a szabadság és önállóság, ugyanakkor az alkalmazkodás és tolerancia egyensúlyát.
- A szülőkkel való sokoldalú együttműködés a gyermekek nevelésében.
- A pályaválasztás segítése.

A harmonikus, összerendezett mozgás fejlesztése kötelező (testnevelés) és szabadon választható játékok keretén belül.

- A negatív és pozitív élmények feldolgozása.

## A5 iskola:

### A Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program

A Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program az 1991-92-es tanév óta – a (...) iskola részeként – mint önálló pedagógiai program működik. Programunk alapelveit, működési feltételeit a Gyermek Ház Pedagógiai programja részletesen taglalja. Jelen ismertetőben azokra az alapelvekre térnek ki, melyek rámutatnak arra, hogy miért szükséges – a pályázat céljaként megjelölt – differenciált tananyagrészek elektronikus feldolgozása.

A különböző hátránnyal élők iránti szolidaritás, az elfogadás, az aktív segítségnyújtás kialakítását gyermekkorban célszerű elkezdni. Ekkor a gyerekek még mentesek az előítéletektől, barátsággal, elfogadással fordulnak egymás felé.

A társadalmi integráció erősítésében tehát a közoktatási intézményeknek komoly szerepe lehet. Ennek megvalósítására vállalkozott programunk is. Az esélyegyenlőség biztosításához azonban sok területen meg kellett változtatnunk oktatási gyakorlatunkat.

#### *Integráció. Sérült gyerekek egészséges társaik között*

A Gyermek Ház program a Budapesti Tanítóképző Főiskolával és a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával közösen részt vett az Európai Gazdasági Közösség által meghirdetett oktatási TEMPUS programban. A program lényege, hogy Nyugat- Európa fejlett országainak példáján Magyarország oktatási intézményrendszere is elinduljon az enyhe értelmi, érzékszervi, testi sérültek integrációja felé. A sikeres integráció feltételeit csak az egyéni különbségeket, sérüléseket is kezelni képes, ún. „befogadó” iskola tudja biztosítani. Programunk – több szakértői vélemény szerint – e feltételeknek megfelel. Az 1993-94-es tanév óta tudatosan, gyógypedagógus segítségével felvállaljuk fogyatékos kisiskolások integrált nevelését.

Ebben a tanévben tizenhét speciális nevelési szükségletű, köztük enyhe értelmi sérült, több Down-szindrómás, hallássérült, csökkent látó, mozgáskorlátozott (köztük egy teljes felső végtag hiányos) kisiskolás tanul egészséges társaival együtt a Gyermek Házban.

Az integrált nevelés személyiségformáló hatását óriásinak tartjuk. A fogyatékos gyerekek számára a teljes élet lehetőségét biztosítja, nem kell családjuktól, barátaitól elszakítva, szegregált, sokszor életidegen helyzetekbe élniük. Az egészséges gyerekek közege húzó erőt, követendő példát nyújt számukra a szocializálódás folyamatában és a tanulási helyzetekben is. Bátran számíthatnak társaik segítségére, együttműködésére. Ezt igazolják a sérült gyerekeknél, gyógypedagógus által végzett kontroll vizsgálatok, az integráltan nevelt tanulóink igen jó eredményeket mutatnak.

Az egészséges gyerekek szintén sokat nyernek az integrációval. Megtanulják kezelni a sérülés tényét, tisztelni sérült embertársaikat a mindennapi élethelyzetek során. Kialakul bennük az optimális segítség módja, empatikus készségük jelentősen nő.

Az eredményes integráció megvalósítása komoly pedagógiai kihívást és rengeteg többletmunkát jelent a tanítók számára. De e mellett nagyon sok örömet is rejt magába ez a munka, mára tanítóink az integrált nevelés elkötelezett híveivé váltak. Az integrált oktatás tartalmi szabályozása érdekében helyi tantervünk összeállításakor figyelembe vettük az MKM által kiadott, „A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvei”-t.

### *A személyiségközpontú nevelés, az egyéni különbségek tisztelete*

Az iskolákban tanuló gyerekek között igen nagy különbség mutatkozhat a kognitív képességek, a fejlődési, érési ütem terén, illetve az otthonról hozott ismeretek, tanulásra való motiváltság szintjeiben. Programunk fő célkitűzése, hogy az iskola természetes befogadó közege legyen minden tanulónak, függetlenül egyéni adottságaitól, fejlődési ütemétől.

Véleményünk szerint:

- Az alapozó iskola elsődleges feladata a biztos alapkészségek kialakítása minden kisgyereknél.
- A tanulók számára annyi és olyan jellegű tevékenységet kell biztosítanunk, amennyire az adott fejlettségi fokán szüksége van ahhoz, hogy egy-egy ismeret biztos készséggé váljon.
- Célunk hogy a kisiskolás saját, aktuális lehetőségeinek megfelelő, optimális szintre jusson egyéni fejlődési ütemének figyelembevételével. Nem siettetünk, de nem is fogunk vissza senkit az ismeretszerzés folyamatában.

Ezek az alapelvek biztosítják a sikeres integrációt, az esélyegyenlőség feltételeit. A mi iskolánkban a sérült kisgyerekek elfogadása tanulható meg, de tapasztalataink szerint ennél jóval többet: elfogadást, toleranciát, szolidaritást, és az optimális segítségnyújtás módjait. Véleményünk szerint ezek az elvek a más okok miatt hátránnyal élők elfogadását, beilleszkedését segítenék.

A differenciáló tanulásirányítási stratégiák, differenciált tananyag elrendezés.

Osztályainkban igen eltérő adottságú gyerekek tanulnak, tevékenykednek együtt. Eredményes fejlesztésük megszervezése komoly pedagógiai feladat. Ki kellett dolgoznunk azokat a differenciáló tanulás-szervezési eljárásokat, amelyek lehetővé teszik a valóban egyénre szabott fejlesztés megvalósítását.

Rendszeresen alkalmazzuk a gyerekek tapasztalatszerzésére, együttműködésére épülő kooperatív tanulást, az optimális terhelést biztosító differenciált rétegmunkát, az individualizált tanulást. Tanulóink önálló tanulási technikáinak kialakítását, fejlesztését kiemelten fontos feladatnak tartjuk. Ez a sokszínű, valóban differenciált oktatási-nevelési tevékenység igen speciális tankönyv illetve tananyag igényt is jelent, hiszen más mennyiségű és összetettségű ismeretanyag befogadására képes egy kiemelkedően tehetséges és egy enyhe értelmi sérült kisiskolás. A jelenlegi tankönyvi kínálat nem tartalmaz számunkra megfelelő, szintenként differenciáló, tartalmában, feladataiban minden gyermek számára az optimális terhelést nyújtó tankönyveket. Ez az oka annak, hogy tanítóink folyamatosan állítanak össze differenciált, a gyerekek eltérő képességeihez igazodó feladatsorokat, munkakártyákat.

*A Gyermek Ház feladatrendszerére* jellemző, hogy egy-egy témakört – legyen az olvasás, természetismeret, matematika – több szinten, differenciáltan dolgoz fel. A könnyebb olvashatóság érdekében szövegeink jelentős része szótagolva, nagyobb betűtípussal is megtalálható. A különböző témakörök köré csoportosított feladatsoraink több szinten dolgozzák fel ugyanazt a témát. A nehézség, bonyolultság tekintetében jelentős eltérések vannak, ám ezáltal válik lehetővé, hogy egy enyhén értelmi fogyatékos gyermek ugyanazon a témán dolgozzon, mint akár kiemelkedő képességű, gyorsan haladó, tehetséges társa.

Bár a szöveg terjedelme, a feladatsorok összetettsége, mélysége igen eltérő- egyénre szabott-, a tanítási folyamatban mégis számtalan közös pont jelentkezik, a közös ismeretszerzés, tevékenység élménye minden gyermek számára egyaránt adott.

Szükséges a feladatsorok összeállítása az olvasástechnika szempontjából különböző nehézségű (szótagolt, folyamatos rövid, illetve egész mese stb.) szövegekhez is. Ez a folyamatos munka, komoly megterhelést jelent tanítóink számára.

A Gyermek Ház program a *pedagógiai gyakorlat* minden területén igyekszik jelen lenni. Tanítóink rendszeresen tartanak bemutató foglalkozásokat, tájékoztató előadásokat hazai és külföldi érdeklődőknek egyaránt.

Rendszeresen fogadjuk a Budapesti Tanítóképző Főiskola és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola hallgatóit. „A differenciálás a gyakorlatban, avagy hatékony iskolát mindenkinek” című pedagógus-továbbképzési programunk iránt nagy az érdeklődés.



## A6 iskola:

### A PESTHIDEKGÚTI WALDORF ISKOLA

Az alternatív pedagógiai gyakorlatot folytató iskolák közül a Pesthidegkúti Waldorf Iskola volt az, amely Közép-Kelet Európában és Magyarországon elsőnek törte meg – civil kezdeményezésre – az állam oktatási-nevelési monopóliumát.

1989-ben kezdtük meg az oktatást 32 elsősszel, felmenő rendszerben. Iskolánk 12 évfolyamos egységes iskola, az érettségire ill. a felvételi vizsgákra a 13. évben készítjük fel a diákokat. Az 1996/97-es tanévben indult az első „gimnáziumi” osztály, a 2000/2001-es tanévtől az iskola teljes kiépülésével a 13 évfolyamban összesen 350 diáknak adunk otthont. Rendszeres a túljelentkezés. Nevelési programunk a Waldorf pedagógia több mint 80 éves nemzetközi hagyományait követi. A pedagógiai program az 1997/98-as tanévtől kezdődően zenei jellegű művészeti képzéssel bővült, melynek keretében saját zeneiskola is működik.

Iskolánk 48 főállású alkalmazottat foglalkoztat. Költségvetésünk 60%-át az állami fejkvóta adja. A fennmaradó 40%-ot szülői és egyéb támogatásból fedezzük. Projektjeinket pályázatok és szponzorok segítségével valósítjuk meg.

Iskolaépületünk – melyet a II. kerületi önkormányzattól bérlünk – a budai hegyek között fekszik. Az épületet fenntartónk segítségével alakítottuk és bővítettük: 1996-ban két osztályterem összevonásával egy euritmia terem épült, ugyanebben az évben egy könyvtárat és egy kis szaktantermet alakítottunk ki. 1997-ben egy kézműves házzal, 1998-ban egy sportpályával gyarapodtunk. Jelenleg 13 osztályteremben és egy szaktanteremben folyik az oktatás. Épületünket folyamatosan bővíteni szeretnénk új szaktantermekkel.

Az általunk képviselt pedagógia és szellemiség módszerének, tantervének alapja az emberismeret, melyet igazán csak a gyakorlatban lehet jól megtanulni. Iskolánk kreatív, nyitottan gondolkodó, sokoldalú, munkájukról, környezetükről, családjukról felelősen gondolkodó, szociális érzékenységgel bíró felnőtteket kíván nevelni.

A pedagógia az óvodai nevelésben és az alsóbb iskolai osztályokban lassabban halad előre az elvont gondolkodási képességek gyakorlásában és erőteljesebben foglalkoztatja a gyermek akaratát, cselekvési intelligenciáját, érzésvilágát, alkotó fantáziáját. Lehetőleg minden tárgyat gyakorlati tevékenységgel és művészi élményekkel összekapcsolva tanítunk. A kézimunka, kézművesség, kertészkedés és a művészeti foglalkozások (ének-zene, mozgásművészetek, festés, rajz, szobrászat) nagyobb szerepet kapnak, mint a hagyományos iskolákban. A gyermekek elsőtől tanulnak két idegen nyelvet, kapcsolatot tartunk több Európában működő Waldorf-iskolával. A cél nem a csak szóbeli, felejtésre ítélt tudás, hanem a képességek kifejlesztése, amelynek segítségével a tudás mindenkor megszerezhető. Iskolánkban nincs osztályzás, a tanulók részletes írásbeli értékelést kapnak. A motiváció a tárgyak iránti érdeklődés és szeretet, amit a tanításban megvalósuló együttes tevékenység ébreszt fel a gyermekekben.

A diákok hatodik osztálytól kezdve végeznek kiscsoportos és önálló kutatómunkát, projekteket. A pedagógiai program része a nyolcadik és tizenkettedik évfolyam lezárásaként egy egész estét betöltő színdarab, melyben az adott évfolyam minden tanulója részt vesz. Tanulóink a 12. év végén diplomamunkával zárják tanulmányaikat.

Diákjaink rendszeresen vesznek részt kulturális bemutatókon, koncerteken. Az iskolában több diáksportkör, kórus, zenekar és színjátszó-kör működik.

## H1 iskola:

Iskolánk pedagógusai névadójuk szellemiségében ahhoz a gondossághoz, a gyermekek szellemi, lelki és testi fejlesztését egyaránt szolgáló elvhez tartják magukat, amellyel a negyedik évtizede bocsátják el tanítványaikat.

Az intézmény épületkomplexumában a 13 évfolyam egyes tagozatai jól elkülöníthetően helyezkednek el. Családi házak, park játszótér van közvetlen közelünkben, a termekből rendezett zöldövezetre és a budai hegyekre láthatunk. A közlekedés a környék fejlesztése miatt nagyon jó, a helybeli polgárőrség és az iskolákat külön védő szervezet rendet, biztonságot teremt iskolán kívül és belül egyaránt. Számítógépes és kémiai szaktanterem, négy nyelvi kisterem szolgálja az oktatást, valamint egyedülálló adottságú és felszereltségű, nemzetközi versenyek megrendezésére is alkalmas sportcsarnok áll diákjaink rendelkezésére.

Első osztálytól német nemzetiségi nyelvoktatás folyik nálunk, lehetőséget teremtve a hidegkúti öslakosságon túl mindenkinek arra, hogy a német nyelvet, kultúrát, annak honi hagyományait megismerje. Tanulmányi versenyeken, kulturális szemléken gyermekeink rendre a legjobb helyezéseket érik el, ezzel bizonyítják pedagógusaink munkájának hatékonyságát. Német nyelvterületre gyakran szerveznek a kollégák tanulmányi kirándulásokat, ezzel is elősegítik a nyelvgyakorlást, a levelezési lehetőségek megteremtését.

Emelt óraszámú és szintű testnevelés oktatásban részesülnek első osztálytól azok a tanulók, akik erre fizikailag alkalmasak, és vállalják a versenyek, a budapesti, országos megmérettetések lelki terhet is. A tanórai testnevelést a DSE (Diák Sport Egyesület) széles skálán mozgó tevékenység rendszere – kosárlabda, röplabda, floorball, labdarúgás, tollaslabda, falmászás sportágakban – egészíti ki. Nemzetközi sikereket ért el az iskola falmászásban, hazai bajnokok floorballban és tollaslabdában.

Első osztályos tanítóink a Meixner Ildikó-féle dyslexia-prevenációs olvasástanítási módszert alkalmazzák késleltetett írástanulással. Munkájukat pedagógiai asszisztens segíti. Az iskolánkban dolgozó fejlesztő pedagógus és pszichológus segítségével a különböző tanulási nehézségekkel, esetleges magatartás-zavarral küzdő kisdíjakok szűrését, fejlesztését, felzárkóztatását tudjuk eredményesen végezni. Első osztálytól harmadik osztály félévéig szöveges értékelést kapnak a tanulók, a numerikus értékelés fokozatos bevezetésével.

**Gimnáziumunk** tíz esztendeje kezdte el munkáját. A 2004-2005-ös tanévtől kezdődően a Köznevelési Törvény 28§, 29§-a értelmében öt osztályosra bővül. A 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztály működik, ahol a tanulók 11 órában intenzív angol nyelvi, heti 4 órában pedig informatikai képzésben részesülnek. A nyelvi előkészítő osztály óraterve a következőképpen alakul:

angol (bontott csoportban)	11 óra
informatika ( bontott csoportban)	4 óra
testnevelés	3 óra
matematika	2 óra
magyar nyelv és kommunikáció	2 óra
történelem és EU ismeretek	1,5 óra
természetismeret	2 óra
osztályfőnöki	1 óra
tanulásmódszertan	1 óra
német nyelvvizsga előkészítő	3 óra ( szabadon választott)



## **A tantárgyak tartalmát a következőképpen tervezzük:**

**Történelem.** Az oktatás célja nem a történelem kronologikus rendű feldolgozása, hanem hogy a tanulók megismerkedjenek a történelem segédtudományaival; a források típusaival és ezeknek a történelemtudományban betöltött szerepével. Emellett sor kerül a diákok állampolgári- és társadalmi ismereteinek bővítésére, illetve a mai Magyarország életét meghatározó Európai Unió történetére, és az ezzel összefüggő magyar integrációs folyamat áttekintésére.

A témák feldolgozását az ezekhez kapcsolódó filmek, kiállítások megtekintése és ezek értelmező elemzése segítheti.

**Informatika.** A korszerű számítástechnikai eljárásokkal, megoldásokkal ismerkedhetnek meg a tanulók. Lehetőséget szeretnénk biztosítani az ECDL vizsga megszerzésére. Hét modulban történne a képzés és a felkészítés:

1. Alapismeretek
2. Operációs rendszer
3. Szövegszerkesztés
4. Prezentáció
5. Táblázat kezelés
6. Kommunikáció, hálózatok, Internet
7. Adatbázis kezelés

A témakörök befejezésével a tanulók egy-egy feladat megoldásával adnak számot tudásukról, illetve ECDL vizsgát tehetnek.

**Tanulásmódszertan.** Ennek a tárgynak az óráin a diákok a tanulás mesterségbeli fogásait ismerik meg, sajátítják el. A figyelem irányításának, összpontosításának képességét, a dinamikus olvasás eszközeit, az emlékezet fejlesztésére szolgáló gyakorlatokat. Megtornáztatjuk testünket a tónusfokozás végett, agyunkat pedig a gondolkodás tökéletesítése érdekében.

**Magyar nyelv, kommunikáció és irodalom.** Ezeknek az óráknak harmadában azokat a leíró nyelvtani ismereteket közvetítjük, amelyek az idegen nyelvek tanulását segítik. A szövegalkotási feladatok egy része írásban, másik fele különböző szituációs játékokban, szóban történik majd. Kiemelt feladat természetesen a helyesírási tudatosság növelése, a szabályok megtanítása, a hibátlan alakok begyakorloltatása. Az irodalom tantárgy XX. századai műalkotásokon keresztül a szövegértést fejleszti, esztétikai minőségek műfaji sajátosságok felismertetésére törekszik, erősíti az egyén vélemény kialakításának és megfogalmazásának igényét.

**Természetismeret.** Az oktatás célja a természettudományok átfogó ismeretének megalapozása, amely elsősorban jelenségek központi oktatásra épül. A diákok tanulói kísérlettel, mindennapi természeti jelenségek magyarázatával ismerkedhetnek meg, melynek során képesek lesznek önállóan különböző problémák megoldására, valamint önálló eszközkészítésre.

**Matematika.** Célunk egyrészt a felzárkóztatás, másrészt a fejlesztés. Fő feladatunknak tekintjük a tudás és készség szintek közelítését, a hiányok pótlását, az általános

problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, a matematikai modellalkotás bevezetését, a matematikával kapcsolatos speciális tanulástechnikai módszerek megismertetését. Mindezt úgy, hogy az általános iskolai ismeretanyag rendszerező összefoglalásán túl, kihasználva a differenciálás és kiscsoportos foglalkozások, nyújtotta lehetőségeket alapvetően a tananyag feladat, és problémaorientált feldolgozását helyezzük előtérbe.

A 10. osztálytól általános tanterv szerint tanulnak a diákok. A középiskolába jelentkezőknek minden évben a matematikából, magyar nyelv és irodalomból előkészítő foglalkozásokat tartunk.

### **Hagyományos rendezvényeink**

- Az iskolánk alsó, felső és középiskolai tagozata iránt érdeklődőknek ősszel és tavasszal egy-egy hétre megnyitjuk kapuinkat.
  - Az iskolában folyó munka eredményeként tudjuk megrendezni évenként a német nemzetiségi karácsonyi műsort és a Tavaszi Fesztivált.
  - A gimnázium gólyatábora, gólya- és szalagavató bálja, a tréfás Viola nap, a karácsonyi és húsvéti vásár iskolánk visszatérő nagy sikerű hagyományos rendezvényei.
  - Az utolsó tanítási napon az osztályok diákjai és a szülők összemérhetik szakácstudományukat a kerti bográcsos főzőversenyen.
  - Színjátszó körünk évente két bemutatót tart.
  - Külön szabadidő szervezők gondoskodnak diákjaink, azok családja és pedagógusaink szabadidős programjairól.
  - Az iskola Diákönkormányzat munkája során a gyerekek megismerik a jogok és kötelességek fogalmait, az önszervezés fáradtságos munkáját.
-



## H2 iskola:

Az iskolának ma 284 tanulója van, 13 osztályban. 1998-99 óta minden évfolyamunk egyik osztálya Montessori módszerrel, a másik hagyományos rendszerben működik. A Montessori módszer segítségével a gyerekeket önállóságra, öntevékenységre szoktatjuk, figyelembe véve sajátos, egyéni fejlődésüket. Így az iskolában a hagyományosnál jóval kevesebb frontális munkával, inkább egyénre szabott feladatokkal, tevékenységgel, sok önálló munkával sajátítják el a gyerekek a tananyagot. A tevékenykedést segítik a Montessori eszközök, melyek használatával nemcsak tudásuk gyarapodik, hanem kialakul bennük az önellenőrzés, önkontroll belső igénye is. Az oktatás hatékonyságát szorongásmentes, gyerekközpontú módszer segítségével szeretnénk elérni, figyelembe véve a gyerek egyéni fejlődési ütemét. A tanító szerepe kicsit eltér a megszokottól, a személyre szabott sokrétű, alapos előkészítő munka után, a tanítási tevékenység során leginkább megfigyelőként van jelen, akkor segít, amikor erre a gyermeknek szüksége van.

A hagyományos osztályokban emelt óraszámokban folyik a testnevelés oktatása. Ezek az osztályok ötödik évfolyamig heti két órában úszásoktatásban vesznek részt.

Felső tagozatban, 2001-ben kezdtük el az „Egészséges élet” tantárgy tanítását 5-6. évfolyamon, az érdeklődő gyerekek számára 7-8. évfolyamon választhatóvá tettük ezt a tantárgyat. Szintén a hetedikes gyerekek számára az idén nyílt először lehetőség arra, hogy emelt szintű idegen nyelvtanításban részesüljenek, (angol, német) választható módon. Az idegen nyelvek oktatását egy mobil nyelvi labor segíti.

Számítógéptermünk korszerű, hálózatra kötött gépekkel van felszerelve. Jól működő könyvtárunk több ezer kötettel, számítógéppel, internet csatlakozással, video, CD és DVD lejátszóval segíti a hatékonyabb oktatást. A könyvtárat berendezése, felszereltsége alkalmassá teszi színvonalas könyvtári órák megtartására is.

Az iskolai életben nemcsak a tanórai nevelés-oktatásnak, hanem a tanórákon kívüli foglalkozásoknak is nagy jelentősége van. Alsós Montessori osztályaink iskolaotthonos rendszerben dolgoznak, ami nemcsak azzal jár együtt, hogy otthoni házi feladat elvétele akad, hanem azzal is, hogy időbeosztásuk lehetővé teszi, hogy gyakran eljuttak múzeumba, bábsházba, színházba, koncertre és kirándulni is. A többi alsós osztálynak hasonló programokra inkább a napközi keretein belül jut idő. Felső Montessori osztályaink pedig kéthetente péntek délutánra tudnak programokat szervezni. A felsorolt formákon kívül gazdag szakköri választék és sportolási lehetőség áll a gyerekek rendelkezésére. A művészeti nevelésre a zeneiskola foglalkozásai, az énekkar, a rajz szakkör és kézműves foglalkozások valamint az iskola színjátszó körének foglalkozásai adnak lehetőséget. A mozgásra az iskolai sportkör, a túra szakkör és a külső szervezésű sport-tanfolyamok nyújtanak alkalmat. A tehetséggondozás egyéb színterei azok a szakkörök, melyek valamelyik tantárgyhoz kötődnek (biológia, számítástechnika, angol, stb.)

Iskolánkban jól működő hagyományaink megőrzését, s újak megteremtését egyaránt fontosnak tartjuk. A közösségi nevelés színterei az iskolai ünnepek, rendezvények, a testvérosztályok kapcsolata. A nevelési feladatok mellett az oktatás hatékonyságát növelik az erdei iskolák, tanulmányi kirándulások, a témanap, a komplex vetélkedők. Az iskola és a család kapcsolatát erősíti a Szülők Híradója, a családi szombat, a kétévenkénti iskolai műsor vagy a Batthyány-bál.

### H3 iskola:

#### 1. Az intézmény bemutatása

##### 1.1 Küldetésnyilatkozat

Iskolánk pedagógusainak hitvallása

„Az iskola dolga,  
hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni,  
hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat,  
hogy megtanítsa bennünket a jól elvégzett munka örömeire  
és az alkotás izalmára,  
hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk,  
és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”  
(Szent-Györgyi Albert)

Iskolánk nyolc évfolyamos általános iskola, ahol a legfontosabb pedagógiai feladat tanulóink korszerű ismereteinek, képességeinek, készségeinek kialakítása és bővítése, valamint a középiskolai tanulmányokra való felkészítése. Az ismeretközvetítés tanulóközpontú, magas színvonalú, az oktatás változásaira nyitott, eredményes, használható tudást nyújt diákjaink számára. Nevelőmunkánk során olyan értékeket közvetítünk és erősítünk, amelyek a tanulók személyiségére, tanulmányi eredményeire, szűkebb és tágabb környezetére pozitív hatást gyakorolnak. Gyermkeinkből művelt, jól képzett az életben boldogulni tudó embereket szeretnénk nevelni. A pedagógusok és a szülők legfőbb célja emberséget és tudást adni iskolánk minden tanulójának.

#### 2. Az iskola nevelési programja

2.1. Az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelvei, céljai, feladatai, eszközei és eljárásai

##### 1. Pedagógiai alapelvek

A tudatosan megtervezett nevelő-oktató munkánk során minden tevékenységeket és az ezek megvalósításában alkalmazott módszereket és eszközöket a gyermek tudásának, képességeinek figyelembevételével az egész személyiségének fejlődése érdekében kell végezni, alkalmazni. Iskolánk gyermekbarát, ugyanakkor rendre törekvő rendszert kínál, melyben a tanulók nyugodt, vidám, biztonságos és esztétikus környezetben szerzik meg a biztos, használható tudást.

##### 2. Nevelő-oktató munkánk célja

Iskolánk alapvető céljai: az alapkészségek kialakításának középpontba állítása, a tehetséggondozás, az idegen nyelvek, számítástechnika és sport fejlesztése, a nevelési problémák kezelési módjának folyamatos megújítása, valamint a sajátos nevelési igényű, a hátrányos helyzetű gyermekek beilleszkedésének elősegítése. Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a szülő az intézményt, az intézmény a szülőt partnernek tekintse.



A iskolából kikerülő tanuló:

- rendelkezzen a korszerű társadalom- és természettudományi, esztétikai, technikai és életviteli általános műveltség alapjaival, valamint információs kultúrával,
- ismerjen legalább egy idegen nyelvet
- rendelkezzen a társas emberi léthez nélkülözhetetlen szokások és magatartásmódok ismeretével és gyakorlatával,
- legyen képes testileg, szellemileg, érzelmileg és erkölcsileg egészséges életvitelre,

### 3. A célok megvalósításának feltételei

Kitűzött céljaink eléréséhez munkánk során érvényesülnie kell:

- a közösségi értékeknek,
- a toleranciának
- a másság elfogadásának
- az együttműködés képességének
- a más kultúrák iránti nyitottságnak

Együtt kívánunk működni a nevelési tanácsadóval, a következő területeken:

- prevenció,
- családsegítés,
- logopédiai szolgáltatások,
- iskolaérettség-vizsgálatok,
- a fejlesztő pedagógia háttérének biztosítása

### Feladatok

- A nevelő-oktató munka középpontjában a gondolkodás, a készségek és a képességek fejlesztése álljon.
- A tananyag minél élet közelebb, gyakorlati jellegű legyen. A tanuló mindennapi életében alkalmazható korszerű műveltséget szerezzék meg, a hagyományos humán és reál műveltség mellett a társadalmi követelményeknek megfelelő nyelvi és információs kultúrát is sajátítsa el.
- A közösségi életre vonatkozó normatívák következetes számonkérése
- Életkornak megfelelően kell alakítani a reális, kritikus, önálló véleményalkotás igényét és annak kultúrált kifejezőmódjait.
- Pozitív irányban kell fejleszteni a tanulók viszonyát saját egészségükhöz és a mindenkori környezetükhöz. Az érdeklődés kielégítésével lehetőséget kell adni a versenysportolási életmód megismerésére (-külső sportegyesületekkel való együttműködés keretében).
- A nevelőtestületnek egységre kell törekedni a következő területeken (megőrizve saját pedagógus személyiségüket).
  - nevelési szemléletben,
  - a követelményekben,
  - az ellenőrzésben,
  - az értékelésben,
  - a nevelési módszerek lényegében
- A szakmai munkaközösségekben egységesnek kell lenni a következőknek:
  - a tantárgyi minimum követelményeknek,
  - felmérőknek, témazáróknak évfolyamonként,
  - értékelésnek,
  - tehetséggondozásnak és felzárkóztatásnak.

- h. A hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek, az etnikai tanulók napi gondjainak enyhítésére, az esélykülönbségből származó hátrányok csökkentése.
- i. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók segítése, fejlesztő foglalkozások tartása.
- j. Minden tanuló pályaválasztását előkészíteni, a reális tanulói önismeret és pályaismeret függvényében.

#### *Módszerek és eszközök*

- a. A nevelő irányító szerepe érvényesül a nevelés-oktatás folyamatában. A nevelés folyamatának első mozzanatában a tanulói tapasztalatszerzésben a legcélravezetőbb módszer a követelés. Minden életkorban a tanulók szembe kerülnek követelményekkel. A nevelő követeléssel helyes magatartásra és tevékenységre mozgósítja a tanulót, míg a helytelen cselekedeteket meggátolja. A követelésnek a legfontosabb serkentő eszközei, amelyeket a pedagógiai gyakorlatban alkalmazunk: biztatás, ígéret, helyeslés, elismerés, példa, értékelés, osztályozás, dicséret, jutalom. A követelés gátló eszközei: felügyelet, intés, fenyegetés, tilalom. A kényszerítés eszközeinek - felszólítás, parancs és büntetés – alkalmazása, mint segédeszköz történik, nem jelenti a gyermek önállóságának az elnyomását-
- b. A tanulóktól nem elég csak követelni, hanem tudatosítani kell bennük, hogy mit és mi célból követelünk. A meggyőződés során felszínre kerülnek az akarati és érzelmi tulajdonságok is. A meggyőzés eszköze az oktatás. Az órai és órán kívüli foglalkozásokon a tényanyag feldolgozása során módunk van:
  - az értelmi nevelés mellett a többi nevelési területtel (erkölcsi nevelés, esztétikai nevelés, testi nevelés) is foglalkozni,
  - tervszerűen vagy spontán módon pozitív és negatív példákkal találkozni, azokat elemezni, értékelni, összehasonlítani,
  - bírálatra, amikor valamely cselekedetet értékelünk, hogy a tanuló és/vagy az osztályközösség meggyőződjön annak helyes vagy helytelen voltáról,
  - a bírálat fokozatainak kialakítására
    - a nevelő bírál
    - az osztályközösség bírál
    - belső késztetésből fakadó őszinte önbírálat, amelyet a tanuló önmaga végez
- c. A követeléseknek a mindennapi életben cselekedetté, magatartássá kell válni. A követelések tényleges megvalósulását gyakorlással érhetjük el. A gyakorlás fő eszköze a szoktatás, amely fejleszti az adott életkorban a pozitív erkölcsi szokásokat és készségeket, valamint elősegíti a tanulók önállósodását. A gyakorlás legfontosabb színterei a játék, a munka és a verseny. Az alsó tagozaton különösen fontos a játék szerepe, mert fejleszti a gyermek képzeletét, akaratát, gazdagítja szókincsét, alakítja a beszédet és kifejezi az alkotó képességét. A munka akkor vonzó, ha alkotó jellegű, ha ösztönző hatású, erre nagy gondot kell fordítani egyes órák és órán kívüli tevékenységek tervezésekor. A versenynek is minden életkorban serkentő, akarati mozgósító ereje van.
- d. Az oktatás során számtalan módszert alkalmazunk, ezek közül kiemeljük a legfontosabbakat, amelyek több tantárgyban és különböző életkorban is felhasználhatók:
  - az előadás, amely tartalmazza az elbeszélés és a magyarázat elemeit,
  - a vita,
  - a szemléltetés,
  - a tanulók kiselőadásai,
  - a projekt módszer,



- a kooperatív módszer,
- a visszacsatolás, a tanulók tevékenységének értékelése,
- a házi feladat.

*A módszerek kiválasztásakor különös tekintettel kell lennünk a következőkre:*

- az adott szituációra,
- a tananyag tartalmára,
- a tanulók sajátosságaira,
- a külső tárgyi feltételekre,
- a saját személyiségünkre.

## 2.2. Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok

A pedagógus alapvető feladata a rábízott tanulók nevelése, tanítása. Kötelessége, hogy a nevelő és oktató tevékenysége keretében gondoskodik a gyermek személyiségének fejlődéséről, képességeinek kibontakoztatásáról. Ennek érdekében együttműködik a szülővel.

A tanulóink személyiségfejlesztésével kapcsolatos feladataink:

- tanulók erkölcsi nevelése;
- tanulók értelmi fejlesztése;
- tanulók közösségi ( társas kapcsolatokra felkészítő ) nevelése;
- tanulók érzelmi nevelése;
- tanulók nemzeti nevelése;
- tanulók állampolgári nevelése;
- tanulók munkára nevelése, kitartásuk fejlesztése,
- tanulók egészséges életmódra nevelése.

## 2.3. A beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek

1. A pedagógiai gyakorlatban állandóan szem előtt kell tartanunk, hogy minden gyermek más-más családi háttérrel rendelkezik, más-más személyiség, így a köztük lévő különbségek óriásiak. Vannak olyan tanulók, akiknek nevelésük oktatásuk speciális feladatokat jelent a pedagógusoknak. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek egyik csoportja a magatartászavarok miatt problémás tanuló.

1. A következő **tünetek** figyelhetők meg gyakran a viselkedésben:

- túlzott érzékenység,
- szorongás,
- depresszió,
- felfokozottság,
- indulatkitörés,
- túlmozgékonyosság,
- lassúság,
- gátlástalanság,
- szabályokat el nem fogadó,
- ellenzékliség,
- hazudozás,

- lopás,
- csavargás,
- fegyelmeztetlenség,
- magányosság,
- agresszivitás,
- helytelen önértékelés,
- egocentrizmus.

Ezek a tünetek a legváltozatosabb variációkban jelennek meg.

A helytelen viselkedéssel összefüggő tevékenységeink:

- igyekszünk a gyermek számára a legmegfelelőbb-rendezett, alkotó, korlátozó, türelmes környezetet biztosítani,
- következetesen ellenőrzött szabályrendszert dolgozunk ki, amelyeket évenként felül-
- vizsgálunk a DÖK bevonásával (házirendek)
- az első tanítási napon osztályfőnöki óra keretében az iskolai élet szabályait és a szabályok megszegése miatt járó büntetéseket megbeszéljük,
- minden tanteremben kifüggesztjük a házi rendet,
- a szeptemberi szülői értekezleten a szülőkkel ismertetjük az iskolai élet szabályait,
- az iskolán kívüli tevékenységek (kirándulások, múzeum, színház, mozi, könyvtárlátogatás) esetén is megköveteljük a megfelelő viselkedési módot, nagy figyelmet fordítunk a környezet és a természetvédelmi szabályok betartására,
- a gátlásos, szorongó gyermeket biztatjuk, hogy bízson önmagában és képességeiben,
- az új tanulók beilleszkedését segítjük az osztályban (ülérend, közös csoportfeladatok, tanulópárok kialakítása),
- sokoldalú a személyiség kíváncsiságát elősegítő, sikerélményeket nyújtó életritmus kialakítása az iskolai és az iskolán túli időre,
- a rossz ellenségeskedő tanuló erős pontját, pozitív tulajdonságait igyekszünk feltárni, felelősséget igénylő munkával bízunk meg (magatartás felelős, iskolai ügyeleti munka), amellyel energiája hasznosan leköthető,

#### H4 iskola:

##### Alapelvek, célok, feladatok, eszköz- és eljárásrend

Alapelv	Cél	Feladat	Eszköz- és eljárásrend
<b>ISKOLÁNK</b> – olyan, humánus, toleráns iskola, ahol jól érzi magát a diák, a szülő, a pedagógus és a technikai dolgozó egyaránt,	Nevelési tevékenységrendszerünk kiszélesítése és megújítása, karbantartása, megerősítése, folyamatos jobbítása.  Megfelelés a partnereink elvárásainak.	Biztosítjuk az önművelés lehetőségét, a szervezett továbbképzéseken való részvételt. Lehetőséget teremtünk a megszerzett ismeretek továbbadására, hasznosítására. Az iskolában töltött időt úgy szervezzük meg, hogy a tanulás, játék, mozgás megfelelő arányait a gyerekek fejlettségi szintjéhez igazítjuk.  Partnereink elégedettségének folyamatos vizsgálata, önértékelés.	Megbeszélések, értekezletek, tréning. Továbbképzési terv, továbbképzési keret felhasználása. Belső továbbképzések. Motivációs rendszer kidolgozása és működtetése. Lehetőség nyújtása előadásokon, fórumokon, konferenciákon való részvételre.  Éves munkaterv, havi program, napi órarend, házirend, tantárgyi tanmenetek.  Kérdőív, interjú, fórum.
– olyan intézmény, amely a hagyományokból építkezik, és a jövőre figyel.	A közösségi élet szerepeinek megismertetése: a ránk bízott tanuló élje meg, hogyan lehet a közösségben vezetőként és vezetettként is viselkedni, dolgozni, együttműködni.	Egész napos oktatási rendszerünk keretében felkészítjük tanulóinkat a vezető és a vezetett szerepére. Bátorítjuk kezdeményezéseiket, és segítjük azok megvalósítását.	A DÖK munkaprogramja, táborok, kirándulás, kulturális rendezvények, Gála, farsang.  Egyéni feladatvállalás, kiselőadás,

		<p>Diákjaink felkészítése az elvart társadalmi szerepek, magatartások, a sokirányú szerepvállalás konstruktív betöltésére,</p> <p>- saját és társa tevékenységének aktív irányítására a tanulási folyamatban, a közelében, a szabadidőben.</p>	<p>Azon személyiségek meg-alapozása, önmegvalósító emberekké válnak, akik érzékenyek, nyitottak környezetükre,</p>
<p>Az iskolai élet minden területén lehetőségét biztosítunk az önismert, önértékelés, kritikus, önkritikus magatartás kialakítására, fejlesztésére.</p>	<p>Előterbe helyezzük az aktív elmagatartást tevékenységet a passzív befogadói helyett.</p> <p>Megismertjük a szűkebb és tagabb közösségünk hagyományait, és lehetőségét teremtünk azok megőrzésére.</p> <p>Segítjük nyújtunk a tanulók jövőképeinek kialakításában. Gyakorlati lehetőséget biztosítunk a családban, a munkában, a közelében betöltött szerepek megismerésére.</p>	<p>Kutatómunka, önálló tanulás, csoportmunka, kooperatív tanulási technikák, kiselőadás, differenciált képességfejlesztés, heurisztikus tanulási módszerek.</p> <p>Nemzetközi és nemzeti ünnepek, iskolai- és osztályünnep. Saját hagyományok: év tanára, tanítója, év tanulója stb.</p> <p>Közösségi órák, életvitel tanítása, dráma, DÖK, szakkörök, felelősi rendszerek (osztály), pályáorientáció, testvérosztály.</p>	<p><b>Fejlesztjük a megismerő-, szociális-, érzelmi- és önismerteti képességeiket.</b></p> <p>Egész napos oktatási rendszerünk</p>
<p>szabadidő, közösségi órák, dráma, társasjáték és minden szakóra.</p>		<p>Szakórák, évfolyamgondozás, pszichológus. Dráma, közösségi órák, iskolai kívüli tevékenységek: mozi, színház, múzeum,</p>	



	segítőkészek embertársaikkal.	keretében a tanórákon és iskolán kívüli foglalkozásokon a környezet védelmére, az egészséges életmód kialakítására és megőrzésére nevelünk.	kirándulás, szakkör. Tanterv, szakórák, szakkör, iskolatábor, Madarak és fák napja, mindennapos testnevelés, mentálhigiénés program, faliújság, iskolarádió.
	<b>Az alapműveltség megszer-zése, az élethosszig tartó tanulás képességének kialakítása.</b>	A kerettantervekre épülő helyi tantervünk tartalmazza az alapműveltség kialakításának tartalmát, követelményeit, és a tanulók egyéni fejlettségéhez – mennyiségben és minőségben – igazodó ismereteket, jártasságokat, képességeket és készségeket. A tanítási-tanulási folyamat minden területén folyamatosan fejlesztjük a szövegértés, az olvasás, írás, szóbeli kifejezőképességeket és készségeket.	Helyi tanterv, tanmenetek, fejlesztési terv, tanórák, tanulás tanulása, tanulási módszerek alakítása, szaktárgyi versenyek, tehetséggondozás, felzárkóztatás, korrepetálás, Differenciált képességfejlesztés, csoportbontás, csoportmunka.

## **ÉRTÉKELÉS:**

### **Tanulmányi munka**

#### **7-8. évfolyam**

##### **Jeles:**

A tantervi követelményeknek megbízhatóan eleget tesz.  
Ismeri, érti, tudja a tananyagot, mindezt alkalmazni is képes.  
Pontosan fogalmaz.  
Lényegre mutatóan definiál, saját szavaival is vissza tudja adni a szabályt.  
Tud szabadon, önállóan beszélni az adott témáról.

##### **Jó:**

A tantervi követelményeknek megbízhatóan, csak kevés és jelentéktelen hibával tesz eleget.  
Hasonló a jeleshez, de apróbb bizonytalanságai vannak.  
Kisebb előadási hibákat vét.

##### **Közepes:**

A tantervi követelményeknek pontatlanul, hibákkal tesz eleget, nevelői segítségre (javításra, kiegészítésre) többször rászorul.  
Ismeretei felszínesek.  
Kevésbé tud önállóan szóban és írásban fogalmazni.  
Segítséggel képes megoldani szóbeli feladatát. Rövid mondatokat mond.

##### **Elégséges:**

A tantervi követelményeknek súlyos hiányosságokkal tesz eleget, de a továbbhaladáshoz szükséges minimális ismeretekkel, jártasságokkal rendelkezik.  
Fogalmakat nem ért.  
Gyakorlatban képtelen önálló feladatvégzésre.

##### **Elégtelen:**

A tantervi követelményeknek nevelői útbaigazítással sem képes eleget tenni.  
A minimumot sem tudja.

### **Magatartás**

#### **7-8. évfolyam**

##### **Példás:**

Szívesen és önállóan tevékenykedik a közösségért, az iskolai házirendet megtartja.  
Tanáraival, felnőttekkel, társaival szemben udvarias, tisztelettudó.  
Iskolai és iskolán kívüli viselkedése példamutató, s ezáltal másokat is jobb magatartásra ösztönöz.  
Segíti társait a közösségi és tanulmányi munkában, az iskolai élet különböző területein.  
Minden megnyilatkozásában kultúrált hangnemet használ.  
A közösségi munkában kezdeményező.  
Vállalt feladatait, megbízásait felelősségtudattal látja el.  
Az értékelt időszakban nem volt igazolatlan mulasztása, nem késett óráról.

### **Jó:**

Megbízásainak eleget tesz a közösségi életben.  
A házirend legfontosabb követelményeit következetesen betartja.  
Órán és az iskolán kívüli viselkedése általában kifogástalan.  
Fegyelmezett, de tanulótársai körében nem kezdeményező.  
Tevékenységével, magatartásával segíti a közösséget.  
Igazolatlan mulasztása nem volt.

### **Változó:**

Az osztályközösségbe beilleszkedett, de a közösségi munkában csak vonakodva vesz részt.  
Iskolai és iskolán kívüli magatartásával kapcsolatban többször merül fel kifogás.  
Vét a házirend ellen.  
Osztályfőnöki, illetve szaktanári figyelmeztetésben, intőben részesült az adott hónapban.  
Esetenként társai munkáját is károsan befolyásolja.  
Többször elkésik a tanítási órákról.

### **Rossz:**

Magatartásával a közösség fejlődését súlyosan hátráltatja, a közösségi élet rendjét bomlasztja, társainak rossz példát mutat, fegyelmezetlen az óra alatt és az órán kívül egyaránt.  
A házirend előírásait gyakran megszegi.  
Nem hallgat társaira és a nevelő jó tanácsaira.  
Több osztályfőnöki illetve igazgatói figyelmeztetésben, intőben részesült.  
Az adott hónapban igazolatlanul mulasztott egy napot.

## **Szorgalom**

### **7-8. évfolyam**

### **Példás:**

Munkavégzése pontos, megbízható, kötelességteljesítése kifogástalan.  
Teljesítménye, szorgalma kiemelkedő.  
A tanulásban önálló, önmagát ellenőrzi, aktív.  
Példát mutatva ösztönzi és segíti társait is.  
Érdeklődése irányában szívesen vállal többletfeladatot (szakkör, pályázat, verseny), önművelésre nyitott.  
Képességeinek körülményeinek megfelelően a maximumot nyújtja.  
Óra alatt kitartóan, érdeklődéssel figyel, aktivitása, teljesítménye állandó.  
Írásbeli munkájának külalakját az esztétikum, az igényesség jellemzi.

### **Jó:**

Rendszeresen, megbízhatóan dolgozik.  
Érdeklődése megmarad az iskolai tananyag keretein belül.  
Önálló munkára könnyen motiválható.  
Óra alatt nem mindig aktív.  
Írásbeli munkáinak külalakja megfelelő.

**Változó:**

Gyakran ösztönzésre szorul.

Tanulmányi munkában csak időnként mutat törekvést, feladatai elvégzését esetenként elmulasztja, és nem is igyekszik annak pótlására.

Szétszórtság jellemzi.

Óra alatt figyelme ingadozó, hullámzó aktivitást mutat.

Információit csak esetenként használja fel.

Írásbeli munkáinak külalakja nem mindig tetszetős.

**Hanyag:**

Rendszertelenül dolgozik, figyelme szétszórt.

Tanulmányi munkájában megbízhatatlan, figyelmetlen, feladatait rendszeresen nem végzi el.

Felületes érdektelenség jellemzi.

Öntevékenysége alacsony szinten áll.

Órákon a tananyagból a minimumot sem hajlandó elsajátítani, visszaadni.

Valamelyik tantárgyból/tantárgyakból elégtelen osztályzatot kapott félévkor illetve év végén.

**A tanulók jutalmazása, büntetése*****Jutalmazások:***

Szaktanári szóbeli dicséret

Szaktanári írásbeli dicséret

Osztályfőnöki szóbeli dicséret

Osztályfőnöki írásbeli dicséret

Diákönkormányzati szóbeli dicséret

Diákönkormányzati írásbeli dicséret

Igazgatói elismerés (az osztály előtt ismertetni kell)

Igazgatói dicséret (írásban)

Nevelőtestületi dicséret

***Büntetések:***

Szaktanári szóbeli figyelmeztetés

Szaktanári írásbeli figyelmeztetés

Szaktanári intő

Osztályfőnöki szóbeli figyelmeztetés

Osztályfőnöki írásbeli figyelmeztetés

Osztályfőnöki intő

Osztályfőnöki megrovás

Igazgatói szóbeli figyelmeztetés

Igazgatói írásbeli figyelmeztetés

Igazgatói intő

Igazgatói megrovás

Fegyelmi eljárás

A jutalmazás és a büntetés alkalmazásainál - indokolt esetben - nem kell a fokozatok betartásához alkalmazkodni, azonnal magasabb fokozatú jutalmazás vagy büntetés adható. A jutalmazásokat illetve büntetéseket a magatartás és szorgalom értékelésénél figyelembe kell venni.



## **H5 iskola:**

Az iskola - meggyőződésünk szerint - csak akkor tudja betölteni hivatását, ha elsősorban a gyerekekre figyel. Az egyes gyerekekben rejlő lehetőségek kibontakoztatását segítjük minden eszközzel. Ugyanakkor kiemelt célunk a hagyományos értékek megőrzése és továbbvitele is.

Iskolánk kettős funkciója: a közoktatási feladatokon kívül részt vállal a tanító- és tanárképzésben is. Kiemelt célként kezeljük az anyanyelvi nevelést, az alapozó képesség- és készségfejlesztést a matematika területén, valamint a művészeti nevelést a harmonikus személyiséggé fejlesztés érdekében. Iskolánk alapítványának támogatásával 2. osztálytól tanítjuk az angol nyelvet, bontott csoportos formában.

Olyan gyermekközpontú iskola megvalósítása a célunk, ahol diák és tanár egyaránt jól érzi magát. Ahol követelünk a gyerekektől, képességeik kibontakoztatása érdekében. Mindezt a szülőkkel való szoros együttműködés keretében tesszük. Iskolánkban presztízse van a tudásnak, munkának. Ezt bizonyítják diákjaink tanulmányi versenyeken elért helyezései, valamint több mint 90%-os gimnáziumi továbbtanulási arányunk.

## H6 iskola:

---

A H6 iskola az elmúlt másfél évtized alatt szép eredményeivel, kedvező lehetőségeivel népszerű, keresett intézménnyé fejlődött. Mi, akik sokat munkálkodunk a gimnázium jelenlegi színvonalának kialakításában, nagyon szerencsésnek érezzük magunkat. Néhány fontos tényező biztosan segítségünkre van helyzetünk megszilárdításában. Egy park veszi körül az iskolánkat, kellemes környezetet biztosítva. Épületünk korszerű, látványos és ugyanakkor arányait tekintve barátságos méretű. Munkánkat az országos átlagot meghaladó taneszköz felszereltség segíti. Tantestületünk vegyes korosztályú, átlagát tekintve mégis fiatal illetve középkorú. Tanáraink többsége szakmailag rendkívül felkészült, szemléletük gyermekközpontú, a diákok gondjaival szemben megértő. A sokszínűség az iskola programjának megfogalmazásakor a legfontosabb központi szervezőelv volt.

Szeretnénk megoldani, hogy a mi iskolánkba járó tanulók ne csupán hasznos ismeretekkel gazdagodva töltsék el gimnáziumi éveiket, hanem eseményekben, diákélményekben, programokban gazdag diákkort is magukénak mondhasanak. Szeretnénk, ha hasonló ragaszkodással, büszkeséggel gondolnának itteni éveikre, mint ahogy mi kötődünk ehhez az iskolához, s büszkélkedünk eredményeinkkel.

Kíváncsiak vagyunk arra, hogy tanulóink hogyan vélekednek iskolánkról, képzési rendszerünk mennyiben nyújt számukra hasznosítható és a továbbtanulás tekintetében is lényeges ismereteket.

Mi nem azt tartjuk fontosnak, hogy értékeink részletes bemutatásával ajánljuk a H6 iskolát, az ide pályázóknak, hanem arra kérünk mindenkit, hogy diákjainkat kérdezzék, s tőlük szerezzenek információt rólunk. Ha tanulóink többsége negatív képet festene iskolánkról, mindenképpen változtatnunk kell működésünkön.

Felfogásunk alapja a partneri viszony, s szeretnénk, hogy aki minket választ, egyben mondjon iskolánk jövőjének alakítására is igent. Számítunk az irántunk érdeklődők véleményére.

### Házirend (részletek)

A nevelőtestület a H6 tanulóitól példás magatartást és szorgalmas munkát igényel. Elvárja, hogy a diákok: rendszeres és igényes tanulással teljesítsék tanulmányi feladataikat,

- önműveléssel gazdagítsák ismereteiket,
- emberi kapcsolataikra a tisztelet, a megértés, a segítőkészség és a felelősségérzet legyen jellemző,
- törekedjenek gimnáziumunk hírnevének gyarapítására,
- gondozzák és védjék környezetüket,
- azonosuljanak azzal a felfogással, hogy mindenfajta vallási, nemzeti, faji vagy politikai szempontú megkülönböztetés méltatlan a humanizmus és a demokrácia szellemében élő emberhez.

### 1.4. Követelmények

1.4.1. A tanulók a kötelező iskolai foglalkozásokon pontos és rendszeres munkával, fegyelmezetten vegyenek részt az oktatási törvény (Okt.tv. 12.§. a-e) előírása szerint. Amennyiben a tanuló a tanórákon való munka nélküli részvételével, a foglalkozások megtartását hátráltató magatartással lehetetlenné teszi társainak a tantervben meghatározott ütem szerinti haladását, az osztályban tanító tanárok rendkívüli (vagy a következő tanulmányi előmenetelt értékelő) konferenciáján a tanuló meghallgatása után döntést hozhatnak, s az osztály többi tanulójának védelmében a rendszeres munkát megtagadó nem tanköteles korú tanulót eltilthatják az adott tanév folytatásától, illetve tanköteles korú tanuló esetén javasolhatják magántanulói jogviszonyának kezdeményezését.

1.5. A hetesek és az osztályt képviselő tanulók feladatai

1.5.1. a hiányzókat számba veszik és minden tanítási órán jelentik az órát vezető tanárnak,

1.5.2. gondoskodnak a terem és a tábla tisztaságáról, krétáról, szivacsról, szólnak, ha a teremben rongálást észlelnek,

1.5.3. ha a becsengetés után 5 perccel a tanár nem jelenik meg az órán, azt az iskolatitkárnál jelzik,

1.5.4. a kicsengetést követően felhívják a tanár figyelmét az óra befejezésére,

1.5.5. A feladat elmulasztása esetén osztályfőnöki figyelmeztetés jár.

1.6. A működésről szóló rendelkezések

1.6.1. A tanítás reggel 800-kor kezdődik.

1.6.2. A tanulók kötelesek 800-kor a tanórán a becsöngetéskor munkaképesen, az órai munkához szükséges felszerelésekkel megjelenni. (Nem kabátban belépni, nem étkezés közben várakozni.)

1.6.3. Minden tanuló köteles tisztán és ápoltan megjelenni az iskolában.

1.6.4. Felsőkabátot, esernyőt, utcai vagy tornacipőt az öltözőszekrényben kell elhelyezni.

1.6.5. Nagy értékű tárgyakért (Laptop, kamera, mobiltelefon, walkman és discman, ékszer, stb.) az iskola semmiféle felelősséget nem vállal.

1.6.6. Mobiltelefon használata a tanórákon és az egyéb iskolai rendezvények ideje alatt tilos.

1.6.7. Az órát ill. az iskolai életet zavaró eszközt használó tanulótól a tanár elveszi azt, letétbe helyezi az iskola páncélszekrényében, majd a szülő, gondviselő átveheti.

1.6.8. Az ellenőrző könyvet kötelesek a tanulók minden nap maguknál tartani, a kapott osztályzatokat beírni és a bejegyzéseket a szülőkkel havonta láttamoztatni. Az előírást megszegő tanuló osztályfőnöki figyelmeztetést kap.

1.6.9. Az osztályfőnök legalább negyedévente ellenőrzi az osztályzatok beírását.

1.6.10. Az iskola szőnyeggel borított központi aulájának területén étkezni, ételmaradékot illetve egyéb hulladékot hagyni tilos.

1.6.11. A tanórán való étkezés tilos. Az előírást megszegő tanuló fegyelmi büntetése felügyelő tanár vagy a gondnok által kijelölt terület takarításában való részvétel.

1.6.12. Az iskola rendjének és tisztaságának fenntartása minden tanuló kötelessége.

1.6.13. A délelőtti tanítási idő alatt az ötödik óra végéig a tanítást zavaró, hangos tevékenység (ping-pong, zene-, táncpróba stb.) tilos.

1.7. A tanulók hivatalos ügyeinek intézése

1.7.1. A tanuló hivatalos ügyeit az iskola titkárságán minden nap kizárólag az ötödik óra utáni szünetben, illetve a tanítási idő után (1330 és 1530 óra között) intézheti.

1.13.8. A tanuló hiányzása nem igazolható, ha

- a hiányzás utolsó napja és az igazolás között egy következő osztályfőnöki óra volt már és nyolc tanítási napnál hosszabb idő telt el,
- engedély nélkül távozott az iskolából,
- napközbeni hiányzás utólag nem igazolható, következménye igazolatlan óra és osztályfőnöki inté, (vagy ennek birtokában a következő fokozat)
- súlyos rendbontás miatt a tanítási óráról a tanár eltávolította. Ilyenkor a tanuló azonnal köteles az igazgatóságon jelentkezni, a második alkalom után igazgatói figyelmeztető a következmény,

#### 1.13.9. Ha a tanuló igazolatlan óráinak száma egy tanév folyamán

- 1 óra - szóbeli osztályfőnöki figyelmeztetés
- 2 óra - osztályfőnöki figyelmeztetés
- 3 óra - osztályfőnöki inté
- 4 óra - osztályfőnöki rovó
- 5 óra - igazgatói figyelmeztető, tanköteles tanuló esetén a szülő hivatalos felszólítást kap gyermeke iskolábajárásáról való gondoskodásra
- 7 óra - igazgatói inté
- 9 óra - igazgatói rovó
- 11 óra - tantestületi fegyelmi eljárás indul, melynek következménye lehet a tanévtől való eltávolítás vagy többszöri fegyelmi vétség után nem tanköteles tanuló esetében az iskolából való kizárás fegyelmi büntetés.

#### 1.17. Jutalmazási és büntetési fokozatok

##### 1.17.1. Jutalmazás:

- . Osztályfőnöki dícséret
- . Igazgatói dícséret . (Tanulmányi versenyeken fővárosi szintű 1-3. helyezéért, OKTV II. forduló 1-3. helyezéért, fővárosi szintű sportversenyek 1-3. helyezéért igazgatói dícséret jár.)
- . Nevelőtestületi dícséret . (Országos tanulmányi- és sportverseny döntőjében való részvételért, kiemelkedő tanulmányi és közösségi munkáért nevelőtestületi dícséret jár.)
- . Az év tanulója .-ből . A gimnázium legmagasabb szaktárgyi kitüntetése, tantárgyanként egy tanévben egy cím adható ki.
- . (tanulmányi vagy közösségi) Érdemérem . Évente mindkettőt egy-egy tanuló kaphatja meg.

##### 1.17.2. Büntetés:



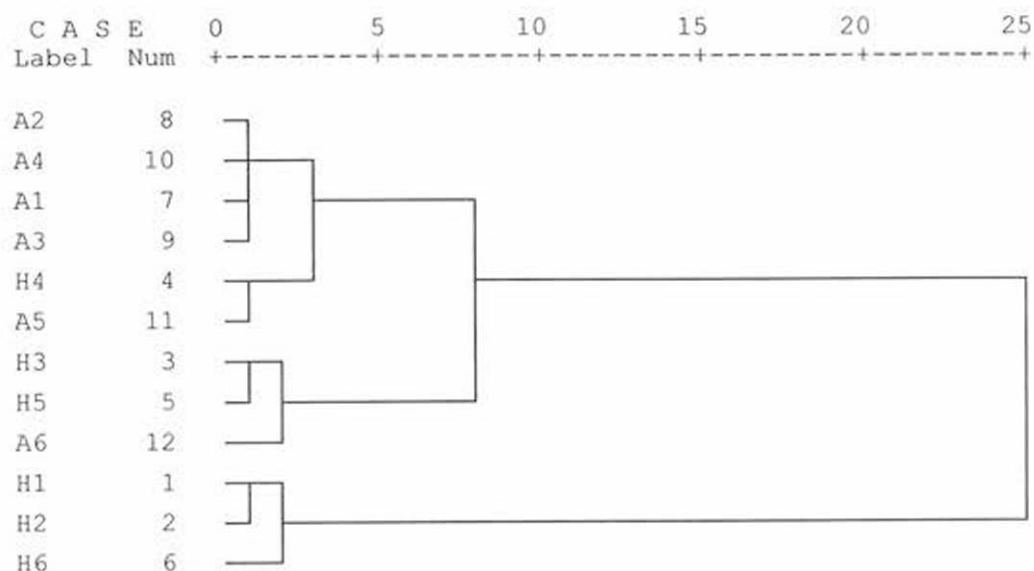
## 4. sz. melléklet

(Az 5. fejezethez)

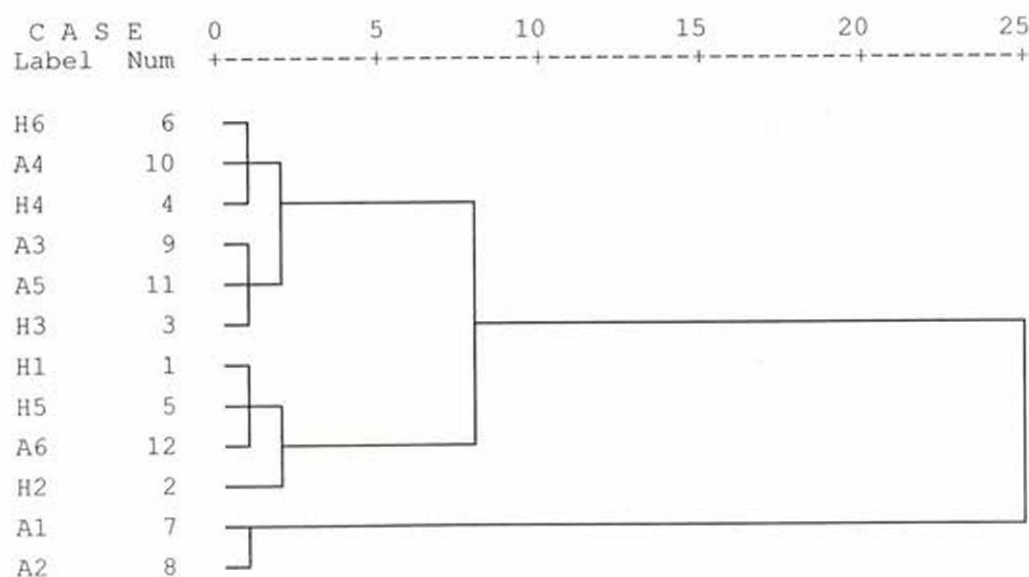
A csoportképződést bemutató ábrák az egyes kérdésekhez a közérzet és az iskolai légkör témakörében

**4/A melléklet:** a *diákok közérzete* az egyes, iskolatípusra jellemző kérdésekhez kapcsolódóan

### 1. állítás: „A pedagógusok kedvesek velem”



### 3-as állítás: „A diákok sosem csúfolják egymást az osztályban”

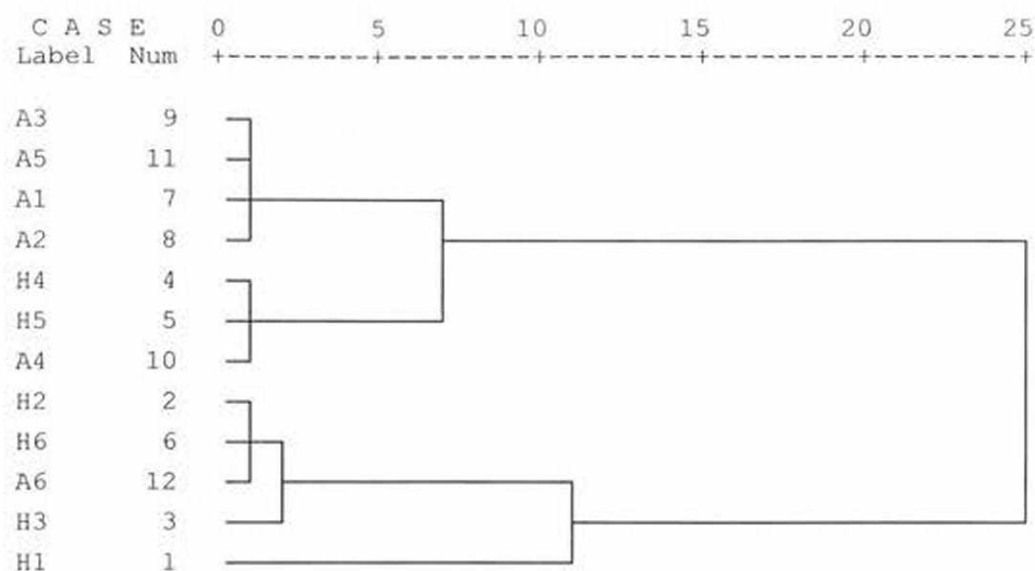


- . Szaktanári figyelmeztetés . Három szaktanári figyelmeztető után osztályfőnöki figyelmeztető jár, a negyedik szaktanári figyelmeztetésnél már a következő büntetési fokozat érvényes.
- . Osztályfőnöki figyelmeztető, intő, rovó
- . Igazgatói figyelmeztető, intő, rovó
- . Nevelőtestületi fegyelmi eljárás . nevelőtestületi figyelmeztetés, intés, megrovás

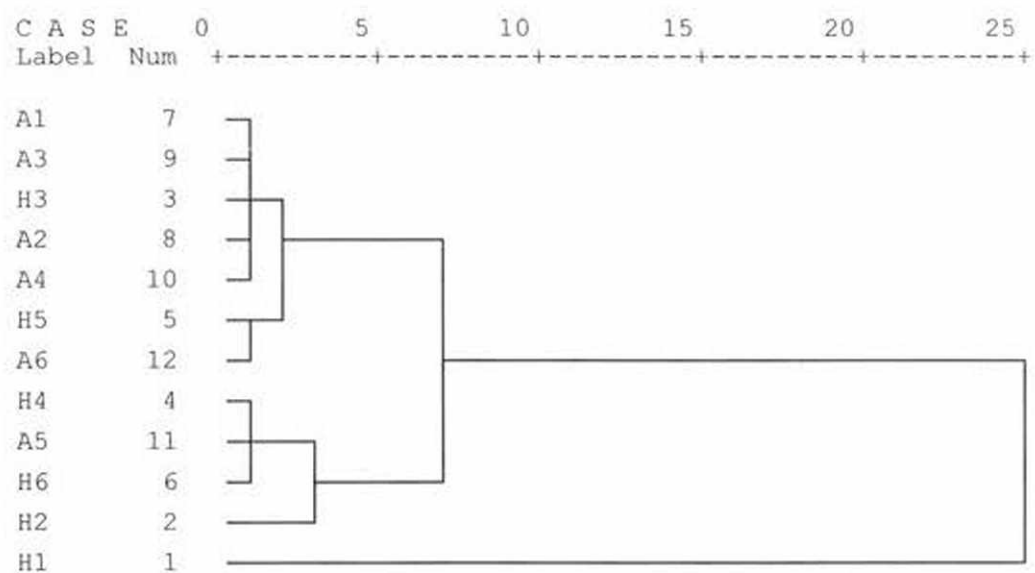
1.17.3. (A nevelőtestület döntése szerint bármelyik fokozat adható, nem kell a sorrendet figyelembe venni.) A jutalmazásokat és büntetéseket az osztályfőnök folyamatosan bevezeti a napló megfelelő rovatába.

---

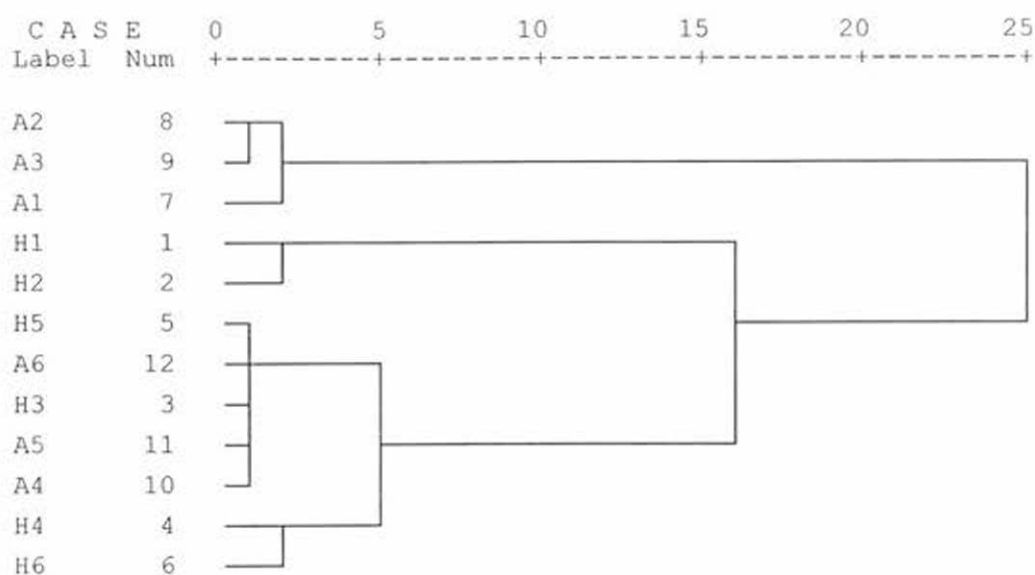
#### 4-es állítás: „A pedagógusokat érdekli, mi a véleményem”



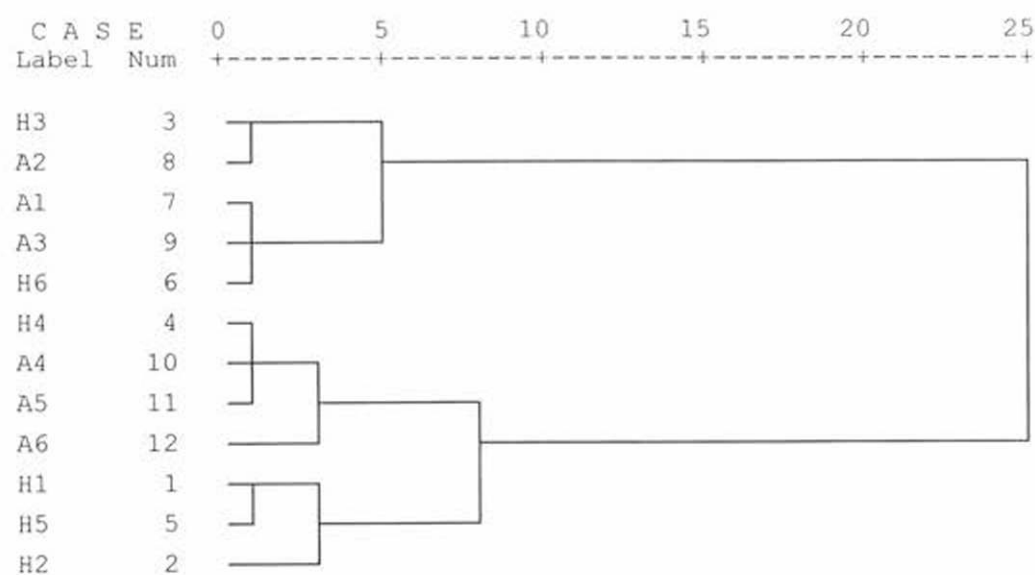
#### 6-os állítás: „Örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok”



**15-ös állítás: „A pedagógusok igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni”**

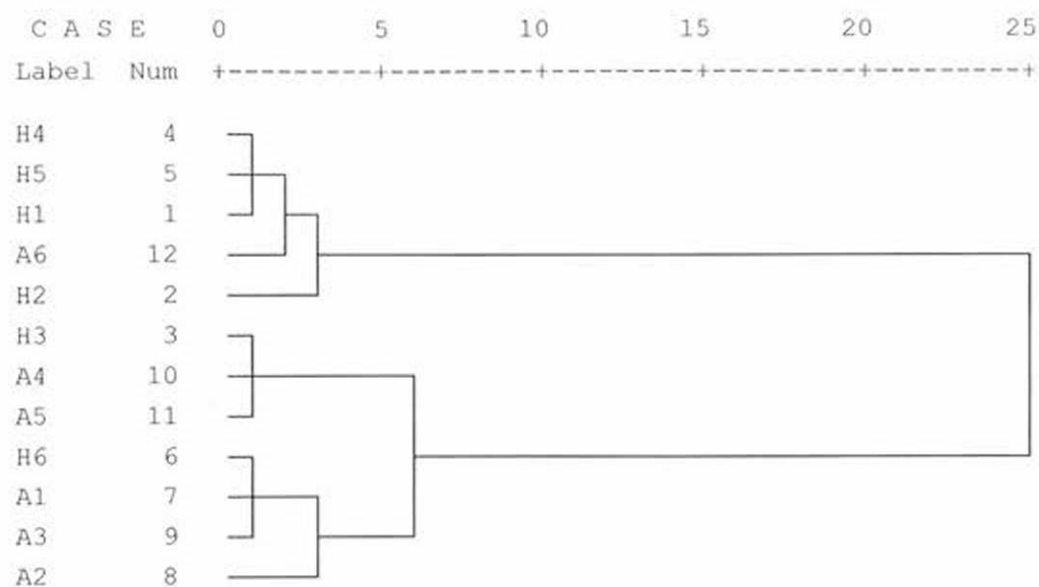


**16-os állítás „Kevés veszekedés van az osztályban”**

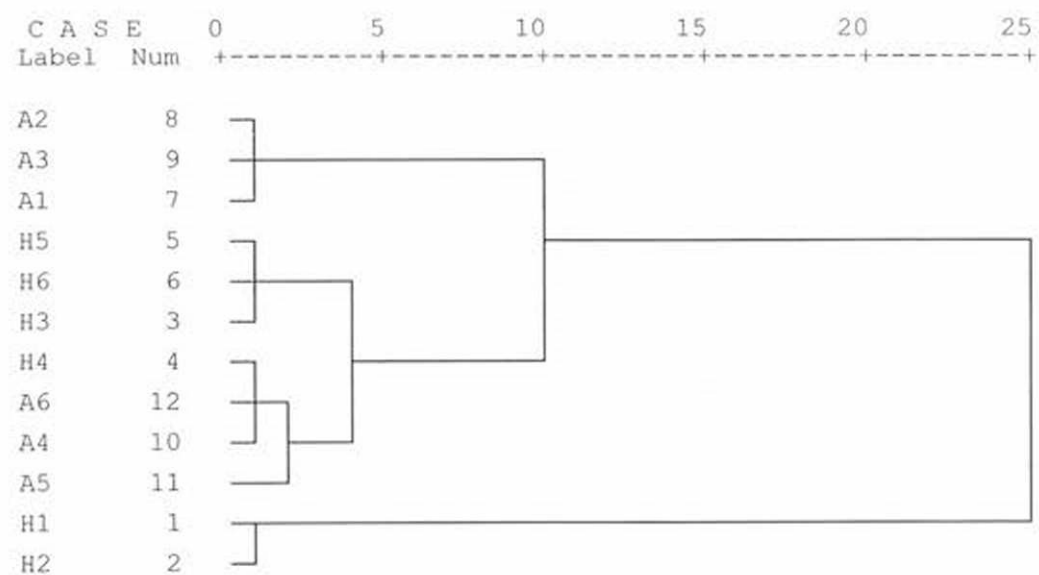




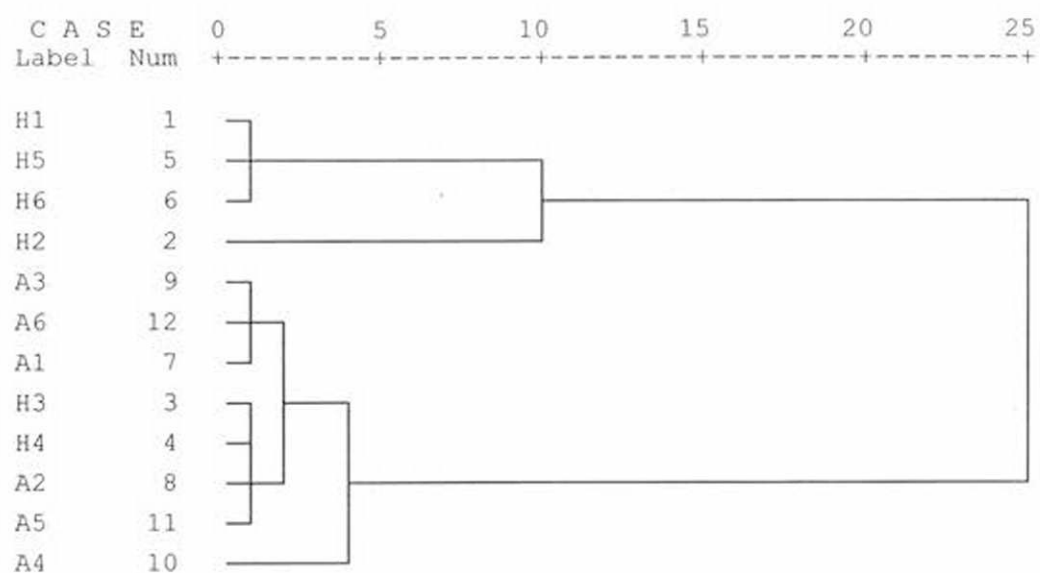
### 18-as állítás „Sok pedagógust kedvelek”



### 23-as állítás: „Ha nem tudok valamit megcsinálni, a pedagógusok segítenek”

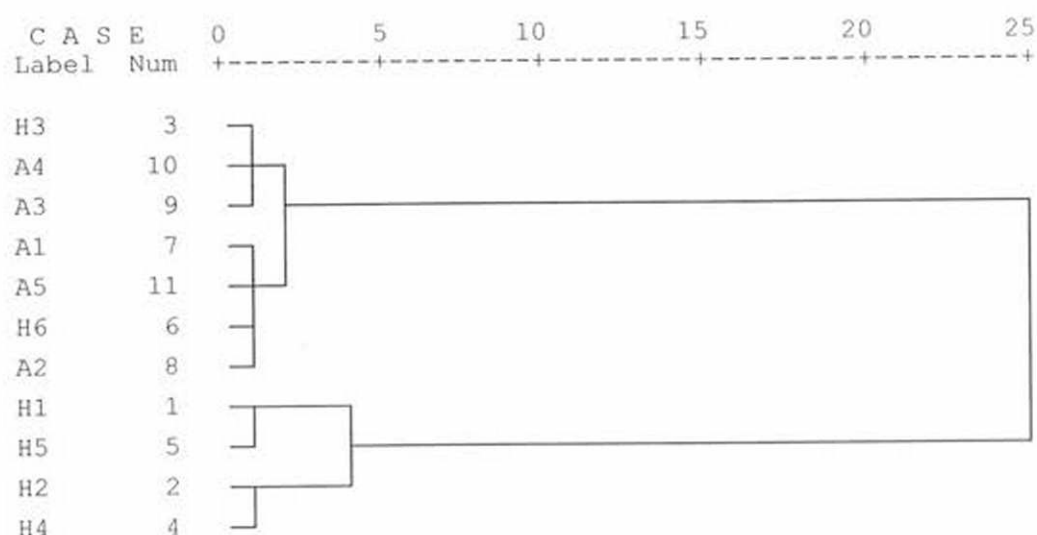


25-ös állítás: „A pedagógusoknak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el”

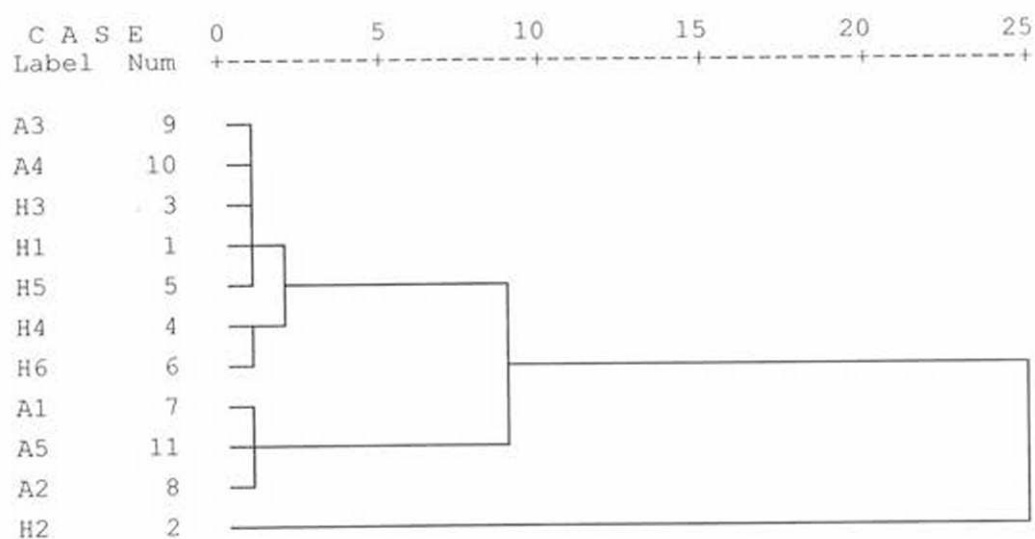


**4/B Melléklet** az 5. fejezet, csoportképződés ábrák az iskolai légkör, igazságosság az iskolában egyes állításaihoz

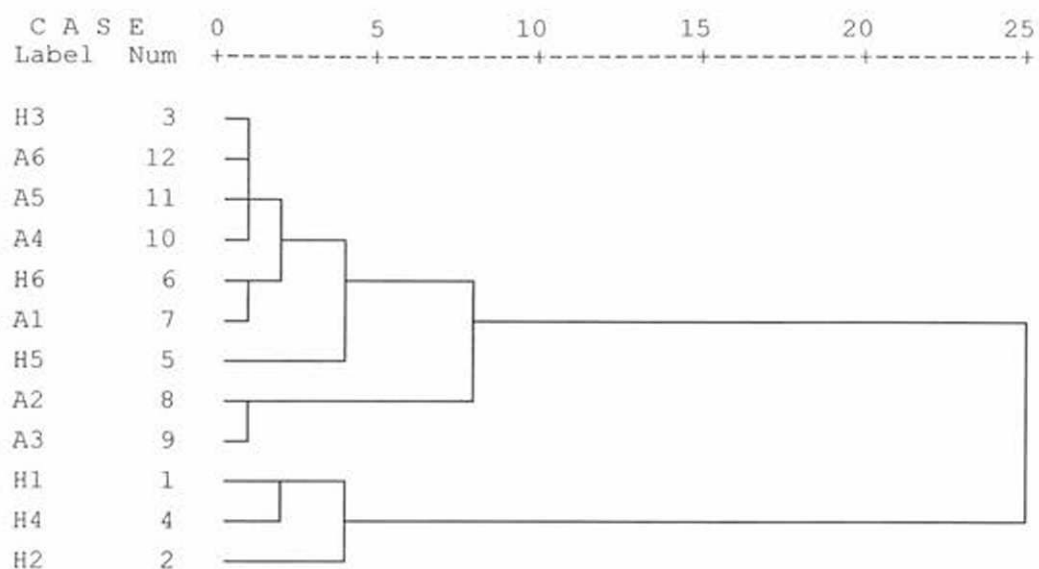
**„Jegyeimet gyakran viselkedésem alapján és nem teljesítményemre kapom”**



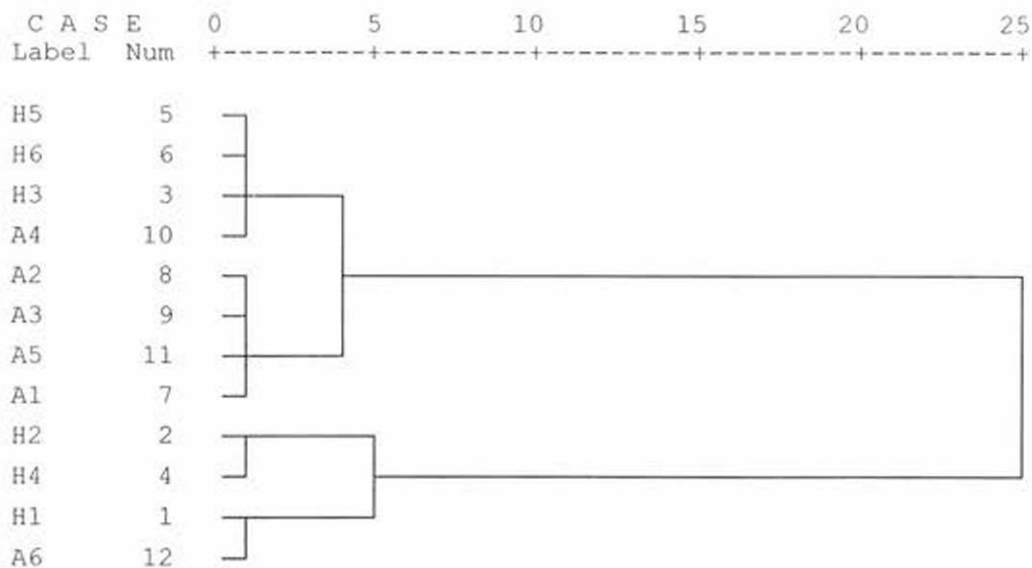
**„Fontos dolgokban tanárain (velem szemben) igazságosan döntenek”**



**„Tanárain gyakran igazságtalanul értékelik teljesítményemet”**

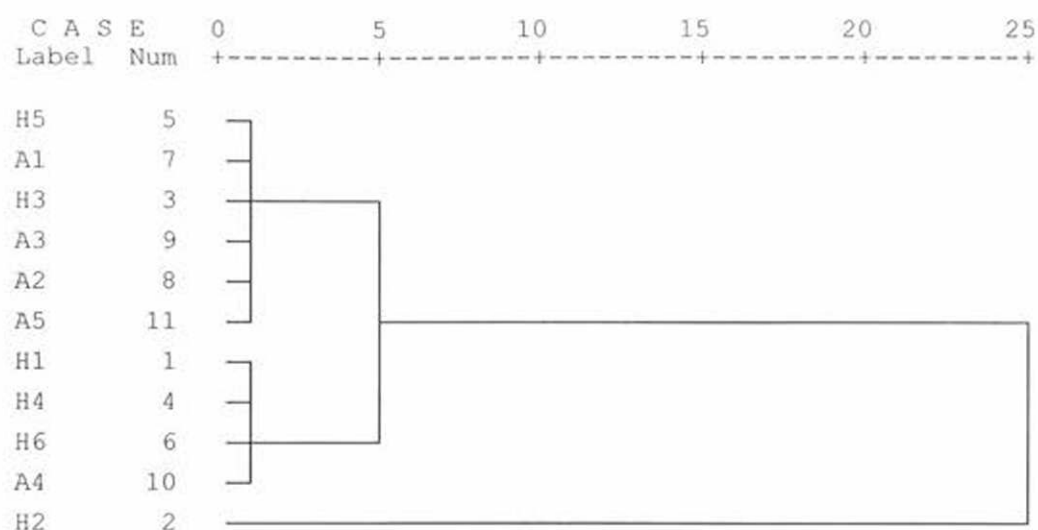


**„Tanárain gyakran igazságtalanul bánnak velem”**

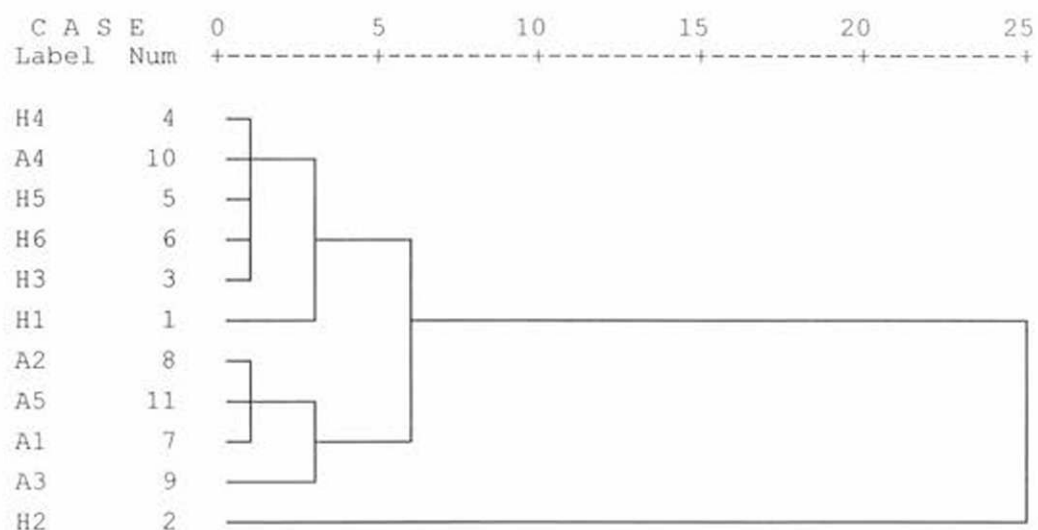




**”Jegyeimbe az is beleszámít, hogy mennyire vagyok a tanárnak szimpatikus”**



**„Néha tanáraink megpróbálnak becsapni a vizsgán”**



## **5. sz. melléklet**

(az 5. fejezethez)

A diákok által kitöltött kérdőívek a szabályok témaköréből: minden iskolából egy db, az eredeti fénymásolata: A1-A6, majd H1-H6 sorban.

# Nevelői stílus:

(Czike Bernadett)

## Szabályok, szabálybetartás

Önkitöltős kérdőív. A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

### Adatok:

Név:

Osztály:

Időpont:

### Kérdőív a diákoknak:

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. ~~Dráma~~ valóban dráma való rendszeres résztvétel.
  2. Pontos érkezés.
  3. Figyelem az dráma, nem mással való foglalkozás pl.: evés.
- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit! (Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)
1. Magától érthetődik. Ezért járunk iskolába.
  2. Mivel csengő nincs, ezért mindenki saját maga figyel oda az óra kezdetére. Erre az ~~első~~ első ~~vagy~~ AKG-s napokban figyelmesekkel.
  3. Tanárfüggő. Van aki megengedi az elhúzást, van aki nem. Ezt a megismerkedéskor azonnal megbeszéljük.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. A Höl függ milyen óra volt.

Általában a szaktanárr és a pedagógus is megvizsgál és feladatokat ad.

2. Pár perc után már igen korai lehet lenni a tanárnak.

Ötletet fogalmazhatunk fel és

figyelembe vesszük az órai munka pontosságát.

3. A tanárnak folyton figyelmeztetni

van ideje kérni a nem figyelműket,

hogy kapcsolódjanak az óra menetéhez.



**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név: \_\_\_\_\_ Osztály: \_\_\_\_\_ Időpont: \_\_\_\_\_

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Hallgassuk meg egymást

2. Ne beszéljünk egymásnak.

3. Vigyázzunk egy más testi és lelki épségére

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Mindenki egymás szavába vág és sokan nem jutnak szóhoz  
ez ellen találtuk ki  
(de ez nem sikerült 100%-ban csak 50%-ban)

2. Ez minden iskolában probléma szerintem  
és sehol nincs megoldva.

3. Ez eleve egy fontos szabály azt hiszem a Poliban. X

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Záráson és nyíláson sokszor előfordult  
a következménye csak annyi, hogy a osztály főnökei  
próbáltak lecsillapítani minket.
2. Ezt a szabályt nagyjából megszegi mindenki  
minden nap  
ha tanár meg látja akkor ejnye bejnye vagy még az se.
3. Igen szerintem súlyosabb nem fordult elő.

**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Iskola területén tilos a dohányzás
2. Ne sértsem meg a másik testi és lelki állapota
3. A tanítási órán időben kell beérni.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Az volt, hogy 5-6 gyerek dohányzott az iskola melletti sébén.
2. Csittek voltak és a másik cuccának a játék dögösbe, dobálába ...; szóbeli fenyegetések.
3. Az van hogy naponta többen is beérnek, akár tanítási órák is.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Igen, az az első gőz volt. Szólt a figyelmeztetés, és el lett mondva, hogy ezt miért ne, és ennek a hatása, és ha az meggyőző akkor...

2. Sajnos ezt nem tudom.

3. Sok lebes. Ha's sok minden volt kitalálva, és most az van hogy egy lapra írjad a betűket, és azokat és annak a 3x-ot kell felírni, és beírni a duma, amit tanulással tölt el.



**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név: \_\_\_\_\_ Osztály: \_\_\_\_\_ Időpont: \_\_\_\_\_

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Nem beszél az órán.

2. Nem rongyál.

3. Nem cigizik.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Elmondták az osztályfőnökök.  
Néhányan kérték a szabályt.

2. Történt már rongálás.  
Az osztályfőnök mondta a szabályt.

3. Szóltak cigizni.  
Az osztályfőnök mondta a szabályt.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Valaki szegett az öltöny, és ezért  
kapott "K" betűt.

↓  
Később

2. Valaki megromgyált egy padot,  
és kell fizetnie a kárt, és ezért  
vette az igazgató.

3. Valaki cigizett, ezért a  
szüleinek.

**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. SENKIT SEM SZABAD BANTANI, A CONDOLOTAI, TANULMÁNYI EREDMÉNYEIKET.

2. MINDENKINEK SEGÍTŐKESLNEK, ÉS NYITOTTNAK KÉNE LENNIE.

3. NEM SZABAD DONGALM' AZ ISKOLA'T.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. EZ TELIESEN TERHESELETES, HOOT ICHÉ VAN.

2. EZ FONTOS CSOPORT-, ÉS PAROS MUNKA'NAL.

3. EZ IS TERHESELETES.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. TÖBBSZÖR VOLT OLYAN, HOGY VALAKI K. KIKIKÖZSÍTETTEK  
VALAKIT, ILYENKÖR LEÜLTEK ÉS MEGBESELTÉK A DOK-  
COT.

2.

3.



**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás****Önkitöltős kérdőív. A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.****Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Iskola időben nem szabad zenét hallgatni, mobilozni.
2. Szünetben nem szabad kimenni a pályára.
3. Nem szabad rúgálni a labban.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Párkóló az osztályfőnöktől.
2. Szóltak, hogy nem szabad.
3. Amikor tökéletesen így paráztak a tanároknak.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Sínke minden szünhetben használjuk ezeket.  
Csak ritkán veszik észre, ha pedig észreveszik megfenygetik  
hogy következő alkalommal elveszik,

2. Néha kijárunk a példbe vagy az abc-be.  
Valamikor találkozzunk útkörben tanárokkal: valakit  
~~is~~ visszaküldenek, mások pedig nem.

3. Párban az osztályból sokat rongálnak.  
Ritkán derül ki, hogy ki volt.

H 1

**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív. A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.**

**Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. A tanárnak mindig igaza van
2. Nem lehet mobilra hívni a órán
3. Csend, Figyelem, Figyelem!

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Dem. Csend
2. Csend nek az órák
3. Házirendek van.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. ~~És~~

2. Őra hōzben megerőment a molilja és  
tanélos idān adlōh uīzza.

3.



**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név:

Osztály: 8

Időpont: 2003 X. 16

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Tilos beszélgetni
2. Házi Feladatot mindenhepp meg kell csinálni
3. ~~Kész~~ Pantarát kell beírni

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Sokszor rám szóltak a cserél miatt
2. Volt pár alkalom amikor nem érttem a házi feladatot.
3. Egyre - egyre ~~(többre)~~ elhárítottam a feladatot azaz 1 percet.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Talán szítottam a paplakommal és azt mondta a tanár az egész órán csöndesül akkor felki-  
munkolhatlak

2.

3.

**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív. A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.**

**Adatok:**

Név:

Osztály:

Időpont:

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Nem szabad néznie.

2. Nem szabad bárkivel beszélgetni.

3. Nem szabad az iskolát rongálni.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Pl: Felelős és belecsalásos a tanár  
"arcába".

2. Az emberek úgy, hogyha beszélnek, és a tanár  
is ideges len, nem tudja tartani, rendszeren  
azt a hat

3. Ez bent van a szabályok között.

Az milyen dolog, hogy a papot firkalod meg.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Egykor a padot az osztályban valaki összerúghatta, és le kellett monnia.
2. Magyar brán az egyik fiú nővérkőzt az brán, akkor a tanár felkapta viret és beírt neki egy egyest. De nem magatartásból, hanem magyarságból. Szerintem ez igazságtalan, lehet, hogy jó jegyei vannak magyarságból és akkor ezzel lesontja a tanár.
- 3.

Ha valaki rághat az brán, annak ki kell köpnie, vagy osztályfőnöki figyelmet kap.



**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név: \_\_\_\_\_ Osztály: \_\_\_\_\_ Időpont: \_\_\_\_\_

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. Rend, magatartás!

2. Tanulás!

3. Fegyelem!

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat?)

1. Szüleimtől! Mondták, hogy tanulj, mert ha nem tanulol nem viszem sokra!

2.

3.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Megszegtem a tanulást ezért a szükeim  
mérgesek voltak, úgy hogy nem nézhettem  
TV-t és ~~se~~ nem számítógépeztem.

2.

3.

### Nevelői stílus:

(Czike Bernadett)

## Szabályok, szabálybetartás

**Önkitöltős kérdőív. A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.**

**Adatok:**

Név:

**Osztály:**

**Időpont:**

### Kérdőív a diákoknak:

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod! 4) Ha valaki ilyen dologtól beszél, akkor...

1. Dolgozatunk segitenem kell az embertől  
alau- samnak és felelősül is  
sol  
2. Dolgozat nem nyílt, v. nem terem  
tömbre

2. Dolgaitor uem vylich, v. uem teszem  
toubre

3. Ha mincsem valamiképpen felszerelése vagy  
léte <sup>sz</sup> mincsem hozzá segítenem kell, ha beidok

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írv valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat? )

1. Úgy, hogy ha egy ember segít nekem, én is segítek neki jó jegyet szerezni.

2. Úgy, hogy ha kibírteszem egy embernek  
~~valakiért~~ valakit, akkor nekem kell neki  
is másikat, v. kerálikon.

3. Segítek az embereknek, mert hi tudja,  
mikor lesz nekem szükségem segí-  
ségre

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. Ezt a szabályt nem nagyon szegjük meg.  
Ha megszegné valaki, akkor a másik  
rossz jegyet kap. Csak Ennyi

2. ~~Az, aki megszegi~~ Ha valaki megszegné  
ért, akkor az az ember, akinek a barátja  
lett példátlan hiteles név (példát)

3. Ha ~~az~~ megszegjük ezt, akkor  
az az ember, akinek nem segítünk  
vagy bajban lenne.

Ez sem szolgált előfordulni, mint a  
közti szabály megszegése sem.



**Nevelői stílus:**

(Czike Bernadett)

**Szabályok, szabálybetartás**

**Önkitöltős kérdőív.** A diákok egyedül töltik ki a pedagógussal vagy a mentorral.

**Adatok:**

Név:

Osztály: 8.

Időpont:

**Kérdőív a diákoknak:**

- Sorolj fel három legfontosabb dolgot, szabályt, amit ebben a csoportban feltétlenül be kell tartanod!

1. engedély nélkül tilos beszélni.
2. kézfelmérésnél jelezni, ha mandardán van és meghallgatni másokat
3. óra elején felállni.

- Írd le, hogyan alakultak ki ezek a szabályok? Mind a háromról írd valamit!  
(Hogyan ismerted meg ezeket a szabályokat? )

1. a tanárokat mindig hangszószókat ért, már elsőben erre tanítanak minket.
2. általában csak így szólják fel<sup>az</sup> adott embert, ezt a szabályt is már első körben hangszószókat.
3. ez a tisztelet felé a tanárokat, hogy elmondótt az óra, a legtöbb tanár meghallgatja.

- Emlékszel-e arra, hogy te, vagy valaki más megszegte valamelyiket? Ha igen, írd le mi történt? Mi lett a következménye?

1. ha valaki írtat csinált, a tanár vagy feladta, vagy rögzítgette.  
Esetek ritkán fordulnak elő, de vannak.

2. ha valaki jelentkező nélkül feladta, a tanár vagy nem veszi észre, vagy beírja.

3. ha valaki nem áll fel óra elején, a tanár rámond, hogy elkeseredett az óra, minden más legyen el is csak az óra adataival foglalkozzon.

## Felhasznált irodalom

- Adorno, Theodor W. (1950), *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row
- Adorno, Theodor W. (1980), Típusok és tünetegyüttesek. in Csepeli György (szerk.) *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi
- Allport, Gordon W. (1977), *Az előítélet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi
- Allport, Gordon W. (1985), *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat
- Anderson, R. C. (1991), Az autokratizmus-demokratizmus tanulmányok áttekintése. In Kósáné Ormay Vera (szerk.), *A pedagógia. Neveléslélektan V. szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Aronson, Elliot (1980), *A társas lény*. Budapest: Közgazdasági és Jogi
- Aronson, Elliot (1992), Causes of Prejudice. In Robert M. Baird & Stuart E. Rosenbaum (szerk.), *Bigotry, Prejudice, and Hatred: Causes and Solutions*. Buffalo: Prometheus Books, 111-124. old.
- Asch, S. E. (1980), A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására. in Pataki Ferenc (szerk.), *Csoportlélektan*, Budapest: Gondolat.
- Barczy Magdolna, Diósi Pál & Rudas János (1998), *Vélemények a másságról – előítéletek fiatalok körében: egy empirikus kutatás zárótanulmánya* Budapest: Animula.
- Báthory Zoltán (1997), Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, október, 13. old.
- Békési Ágnes szerk. (1996), *Szabad tanárképzés a modern társadalomban*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.
- Biermann, Gerd szerk. (1980), *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bordács Margit & Balog Vilma (1999), Szorongásvizsgálat a Montessori és egy hagyományos iskolában. In Horváth H. Attila (szerk.), *Süss fel nap!* Budapest: Soros Alapítvány, 21-45. old.
- Borzasztóan aktív és borzasztóan kedves (1999), Szeszler Annával beszélget Fehér Márta. *Tanít-tanít*, Nyár, 4-15. old.
- Buda Béla (1988), *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutató Központ.
- Buda Béla (1988), *Az empátia, a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat.
- Budai Ágnes szerk. (1997), Kellenek-e alternatív iskolák a 'köznek', vita az alternatív iskolák helyéről, szerepéről. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 33-47. old.

- Budai Éva & Vajda Zsuzsa szerk. (1995), „Minden ember király”: *Antológia a toleranciáról*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Buzás László (1980), *A csoportmunka*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Czike Bernadett szerk. (1996), *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest: Eötvös
- Czike Bernadett (1997), A háromféle szabály és az adekvát nevelési módszerek. *Új Pedagógiai Szemle*, március, 94-102. old.
- Czike Bernadett (1997), Az alternatív iskolák jellemzői, kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 24-32. old.
- Czike Bernadett (1999), Az 'is' hatalma a 'vagy' felett. *Új Pedagógiai Szemle*, június. 22-30. old.
- Czike Bernadett (2001), Előszó. in Spencer Kagan: *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkönet.
- Czike Bernadett & Vég Katalin szerk. (2002), *Műhelytitkok*. Budapest: Önkönet
- Czike Bernadett (2003), A kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata (Spencer Kagan munkásságában) in Hunyady Györgyné (szerk.), *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*. Budapest: ELTE TOFK, 39-47. old.
- Czike Bernadett (2004), Jegy helyett: az értékelés szerepe a pedagógia megújulásában. Tanári létkérdések. 44. kötet, Budapest: Raabe kiadó, E. 7.4
- Csányi Yvonne & Zsoldos Márta (1997), Magyar pedagógusok az angliai integrációs oktatási törekvésekről. Egy tanulmányút tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 76-83. old.
- Csányi Vilmos (1999), *Az emberi természet*. Budapest: Vince
- Csepeli György (1997), *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Csepeli György & Neményi Mária (1999), A toleranciára nevelés esélyei az iskolában és az iskolán kívüli képzési intézményekben. *Educatio*, 8. évf. 2. sz. 259-268. old.
- Elbow, Peter (1986), *Embracing Contraries in the Teaching Process*. Oxford: Oxford University Press, 142-159. old.
- Erős Ferenc & Fábián Zoltán (1999), Az etnikai előítéletek kialakulásáról: a tekintélyelvűség és szociális környezet. *Educatio*, 8. évf. 2. sz. 235-247. old.
- F. Várkonyi Zsuzsa (1985), *Már százszor megmondtam*. Budapest: Gondolat.
- Faragó Klára & Joó A. (1982), A módosított fogoly-dilemma helyzet megoldása csoportban. *Pszichológia*, 3. sz.



- Faragó László & Kiss Árpád (1949), *Az új nevelés kérdései*. Budapest: Egyetemi nyomda
- Farkas Olga (1998), Humanisztikus tanárrá válni. *Tanít-tani*, Tavasz, 62-72. old.
- Fenyő D. György (1997), Osztálytermek topográfiája. *Tanít-tani*, Ősz, 49-57. old.
- Festinger, Leon A. (1973), A kognitív disszonancia elmélete. in Hunyady György (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat.
- Flanders, Ned A. (1970), *Analysing Classroom Behavior*. New York: Addison-Wesley
- Forgas, Joseph P. (1989), *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Gondolat.
- Forgács József szerk. (2001), *Érzelem és gondolkodás: az érzelem szociálpszichológiája*. Budapest: Kairosz.
- Freinet, Celestin (1990), *Freinet és a modern nevelés*. Budapest: Magyar Eszperantó Szövetség.
- Freud, Sigmund (1982), A pszichoanalízis foglalatja. In Sigmund Freud: *Esszék*. Budapest: Gondolat, 385-434. old.
- Friss Péter (1994), *Tégy a gyűlölet ellen! – Ajánlás osztályfőnöki órákhoz*. Budapest: Tégy a Gyűlölet Ellen Alapítvány.
- Fromm, Erich (1996), *Férfi és nő: szexuálpszichológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai
- G. Donáth Blanka (1977), *A tanár-diák kapcsolatáról*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Goleman, Daniel (1997), *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér.
- Gordon, Thomas (1986), *TET. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gondolat.
- Guilford, J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*. London – New York: McGraw-Hill
- György Júlia (1965), *A nehezen nevelhető gyermek*. Budapest: Medicina.
- Hagyd örülni a gyerekeket! (1998), Winkler Mártával beszélget Földes Petra. *Tanít-tani*, Tél, 4-9. old.
- Hall, Edward T. (1987), *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat.
- Hamilton, T. & L. Rose (1984), „A látszatkorreláció és a sztereotip nézetek fennmaradása” in Hunyady György (szerk.) *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat.
- Harsányi Zsuzsa (1997), „Osztályozás vagy szöveges értékelés” *Tanít-tani*, Ősz, 124-132. old.
- Hecht, Michael B. szerk. (1998), *Communicating Prejudice*. London: Sage.

- Horn György (1997), „Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja” *Tanítani*, Ősz, 94-123. old.
- Horváth H. Attila (1999), *Süss fel nap! I-II. – Alternatív óvodák-iskolák Magyarországon*. Budapest: PTMIK – Soros Alapítvány.
- Horváth H. Attila & Karczenicz Jánosné szerk. (1999), *Freinet évkönyv*. Budapest: Magyar Freinet Alapítvány.
- Hunyadi György szerk. (1984), *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat
- Hunyady György, D. L. Hamilton & Nguyen L. Luu szerk. (1999), *A csoportok percepciója*. Budapest: Akadémia kiadó.
- Hunyady Györgyné & Ungárné Komoly Judit (198 ), *Gyermeknevelés, pedagógusképzés*. Budapest: BTF Tudományos közlemények XVII. Kötet. (szerk: Bollókné Panyik Ilona)
- Johnson, Roger & David Johnson (1997), Learning together and alone. In Ronald E. Koetzsch (szerk.), *The Parent's Guide to Alternative Education*. Boston-London: Shambala
- Kagan, Spencer (2001), *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkönet.
- Kelemen László (1967), *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kelman, Herbert C. (1973), A szociális befolyásolás három folyamata. In Hunyadi György (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat, 47-74. old.
- Kereszty Zsuzsa szerk. (1999), *Tanítók kiskönyvtára 8. Mindenki iskolája: együttnevelés*. Budapest: IFA-BTF-OM, 1999.
- Kereszty Zsuzsa szerk. (2001), *Különböznek*. Budapest. IFA-BTF-OM.
- Kereszty Zsuzsa & Tordáné Hajabács Ilona szerk. (1993), *Több út: alternativitás az iskola első éveiben*. Budapest: BTF.
- Killen, Melanie szerk. (1996), *Children's Autonomy Social Competence, and Interactions With Adults and Other Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Klein Sándor (2002), *A gyermekközpontú iskola*. Budapest: Edge 2000.
- Kocziha Miklós (1997), Írástanítás, olvasástanítás a Waldorf-iskolában. *Tanítani*, Ősz, 10-19. old.
- Koetzsch, Ronald E. (1997), *The Parents' Guide to Alternatives in Education*. Boston-London: Shambala.
- Kohn, Alfie (1997), *What to Look for in a Classroom and Other Essays*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



- Kókayné Lányi Marietta (1998), A Gyermek Ház alternatív alapozó programja. *Tanít-tani*, Nyár 104-115. old.
- Kozéki Béla & Berghamar Rita (1991), Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 131-147. old.
- Kósáné Ormai Vera (1992), Előítélet – együttműködés – tolerancia. *Budapesti nevelő*, 32. évf. 1. sz. 51-56. old.
- Kósáné Ormai Vera (1996), *A pedagógus*. Neveléslélektani szöveggyűjtemény. Budapest: ELTE
- Kósáné Ormai Vera (1998), *A mi iskolánk*. Neveléspedagógiai módszerek az iskola belső értékelésében. Budapest: OKI
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné & Ritoók Pálné (1984), *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kristóf Péter (1998), A Palánta iskola pedagógia történeti gyökerei. *Új Pedagógiai Szemle*, Július-augusztus, 102-111. old.
- Kuzmina, N. V. (1963), *A pedagógiai képességek alakulása*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Langewald, M. L. (1981), A pedagógus antropológiája és pszichológiája. *Pedagógiai körkép*, 19.
- Lassú Zsuzsa, & F. Elekné Szarvas Anett (2000), Jane Eliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 2. sz. 227-240. old.
- Legkedvesebb tanárom (1997), Nyolcadikosok fogalmazásai. *Tanít-tani*, Nyár, 11-15. old.
- Lewin, Kurt (1975), *Csoportdinamika*. (Válogatta Mérei Ferenc & Szakács Ferenc), Budapest: Közgazdasági és Jogi
- Lichtenberg, Joseph, Melvin Borstein & Donald Silver (1984), *Empathy II*. The Analytic Press
- Lóránd Ferenc (1998), Hét kérdés-hét válasz az értékelés funkcióiról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, április, 3-18. old.
- Maizl Erika (1998), A közgazdaságtan oktatás egy lehetséges modellje a Közgazdasági Politechnikumban. *Új Pedagógiai Szemle*, Július-augusztus, 91-93. old.
- Mason, Peter (1996), *Független iskolák Nyugat-Európában*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.
- Mérei Ferenc & V. Binet Ágnes (1981), *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.

- Mészáros Aranka szerk. (1997), *Az iskola szociálpszichológiai jelenséglága*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó
- Mihály Ottó, Trencsényi László & Vekerdy Tamás (1994), Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 69-79. old.
- Montessori, Maria (1972), *A kreatív gyerek*. (magyar fordítás a Montessori Társaság által kiadott gépiratban) Freiburg: Oswald Schulz & Benesch Herder
- Montessori, Maria (1972), *Pedagógiám alapjai*. (magyar fordítás a Montessori Társaság által kiadott gépiratban)
- Montessori, Maria (1972), *Béke és nevelés*. (magyar fordítás a Montessori Társaság által kiadott gépiratban)
- Montessori, Maria (2002), *A gyermek felfedezése*. Budapest: Cartaphilus.
- Murányi Kovács Endréné (1980), *A serdülőkor (10-16 év) – Szülőknek nevelésről*. Budapest: Kossuth.
- Nagyon szeretem az életet, annak minden pillanatát (1999), Györík Edittel beszélget Szebényi Csilla. *Tani-tani*. Tél, 104-119. old.
- Nádasi Mária (1989), Reformiskolák életközeli. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 191-205. old.
- Nem akarom már a világot megváltani (2000), Galambos Ritával beszélget Szebényi Csilla. *Tani-tani*, tavasz, 4-13. old.
- Oatley, Keith & Jennifer M. Jenkins (2001), *Érzelmek*. Budapest: Osiris.
- Owerton, Willis F. szerk. (1983), *The Relationship Between Social and Cognitive Development*. London - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pataki Ferenc szerk. (1969), *Csoportlélektan*. Budapest: Gondolat.
- Pataki Ferenc szerk. (1976), *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat.
- A piliscsabai Palánta Iskola pedagógiai programja (1988), *Tani-tani*, Tavasz, 52-61. old.
- Ranschburg Jenő (1984), *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Budapest: Gondolat.
- Reed, H. B. (1993), A pedagógusok rátermettségének vizsgálata és a természettudományos oktatás. *Implications for Scientific Education of Teacher Competence*. Res. 5. 473-486. old.
- Rogers, Carl R. (2003), *Valakivé válni: a személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 kiadó.
- Rokeach, Milton (1960), *The Open and Closed Mind*. New York: Basic Books



- Sallay Hedvig (1995), Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 201-227. old.
- Sanford, G. (1973), Az autoriter személyiség. in Hunyady György (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat.
- Schachter, S. (1981), Deviáció, elutasítás, kommunikáció. In Csepeli György (szerk.), *A kísérleti társadalomlélektan főárama*. Budapest: Gondolat.
- Silberman, Melvin, Jerome S. Allender, & Jay M. Yanof szerk. (1972), *The Psychology of Open Teaching and Learning. An Inquiry Approach*. Boston: Little, Brown and Company.
- Smith, M. D. (1975), *Educational Psychology and Its Classroom Applications*. Boston: Beacon
- Sövényházi Csilla (1998), Tapasztalatok egy dán szabad iskolában. *Tanít-tani*, január, 15-20. old.
- Steiner, Rudolf (é. n.), *A szabadság filozófiája, egy modern világszemlélet alapelemei*. Budapest: Édesvíz Kiadó.
- Stiggins, Richard J. (1994), *Student-Centered Classroom Assessment*. Prentice Hall, N.J.: Merrill.
- Storm, Robert D. & Harold W. Bernard (1982), *Educational Psychology*. Monterey, CA.: Brooks/Cole Publishing Co.
- Tajfel, Henri (1978), *The Social Psychology of Minorities*. London: Minority Rights Groups
- Tajfel, Henri (1980), Az előítélet gyökerei, néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. in Csepeli György (szerk.), *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi
- Tajfel, Henri (1981), *Human Groups and Social Categories: Studies in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tajfel, Henri & John Turner (2001), An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In Michael A. Hogg & Dominic Abrams (szerk.), *Intergroup Relations: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press
- Takács Géza (2000), *Iskolapróza. Az AKG kalandja a szabadsággal*. Budapest: Önkönet.
- Tallér Júlia (1998), „Egy Montessori iskola mindennapjai” *Tanít-tani*, Nyár, 29-34. old.
- Torrance, E. P. (1967), *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Trencsényi László (1999), 'Más' nevelő 'más' növendéke: esszé a nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle* 1. sz. 50-54. old.

- Trencsényi László (1999), Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, 9. évf. 5. sz. 92-97. old.
- Tringer László (1995), „Vendégünk volt...” Az empátiás készség fejlesztését célzó képzési program pedagógusok részére *Fejlesztő pedagógia*, 5-6. sz. 11-17. old.
- Turner, Johanna (1981), *Az értelmi fejlődés*. Budapest: Gondolat.
- Turner, Jonathan H. (1988), *A Theory of Social Interaction*. Stanford: Stanford University Press
- Ungárné Komoly Judit (1978), *A tanító személyiségének pedagógia pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Gondolat.
- Varga Miklósné (1998), A pedagógus-szerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 112-117. old.
- Varró Dániel (2000), A szöveges értékelés elmélete és gyakorlata az AKG-ban. *Tanít-tani* 2000. Nyár, 63-70. old.
- Várhegyi György (1996), *Független iskolák Magyarországon*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.
- Várhegyi György (1998), Változtatások és illúziók az új iskolában. *Tanít-tani*, Tavasz, 10-14. old.
- Vekerdy Tamás (1993), A Waldorf iskola első néhány éve. In Kereszty Zsuzsa & Tordáné Hajabács Ilona (szerk.), *Több út*. Budapest: BTF
- Wallberg, H. (1984), Improving the Productivity of American Schools. *Educational Leadership*, 41.
- Weber, Max (1987), *Gazdaság és társadalom*. Budapest: Közgazdasági és Jogi
- Winkler Márta (1993), Kincskereső iskola. In Kereszty & Tordáné (szerk.), *Több út*. Budapest: BTF
- Zágon Bertalanné szerk. (2002), *Értékelés osztályozás nélkül*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zarre, Michel (1993), Freinet technikák. In Kereszty Zsuzsa & Tordáné Hajabács Ilona (szerk.), *Több út*. Budapest: BTF
- Zétényi Ágnes (1997), A tanár mint vezető: vezetési stílusok. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös, 269-283. old.

